

HEC

573.1909713
059 DEIC-DR

Autorisé par le ministre de l'Éducation

Programme-cadre

Cycles intermédiaire et supérieur 1981

Expression dramatique



Remerciements

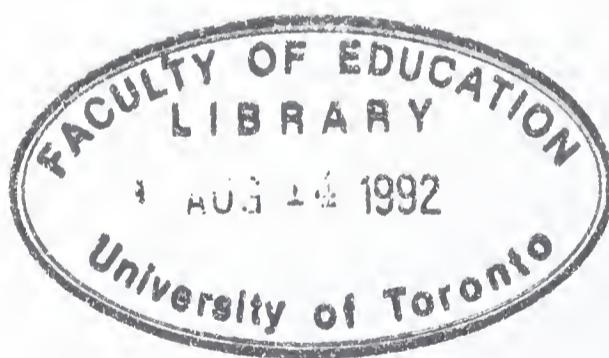
Ce programme-cadre résulte de séances d'étude auxquelles ont participé :

Marc Carbonneau, enseignant, école secondaire Garneau, Orléans

Hélène Gravel, enseignante, école secondaire Macdonald-Cartier, Sudbury

Jacqueline Martin, professeur à la formation des enseignants, faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Rédactrice :
Jacqueline Martin



Première partie : Énoncé de politique et présentation du programme			
Introduction	2	Troisième partie : Activités	30
Limites du programme-cadre	3	Introduction	31
Nature de l'expression dramatique	4	Activités présentées par domaine	32
Raisons d'être de l'expression dramatique	4	Les processus d'apprentissage	32
Raisons d'ordre philosophique	5	Le développement de la personne	34
Raisons d'ordre psychologique	5	La communication	36
Raisons d'ordre cognitif	6	L'identité socio-culturelle	40
Raisons d'ordre sociologique	6	Les réalisations dramatiques	42
Domaines et objectifs	7	Quatrième partie : Unités de travail	49
Les processus d'apprentissage	8	Unité I — La voix	50
Le développement de la personne	9	Unité II — Le mime	51
La communication	10	Unité III — La parole-improvisation	52
L'identité socio-culturelle	11	Unité IV — L'initiation à l'expression dramatique	53
Les réalisations dramatiques	12	Unité V — Le jeu libre	54
Deuxième partie : Mise en oeuvre	13	Ressources pédagogiques	55
Répartition de la matière	14		
Cycle intermédiaire	15		
Cycle supérieur	16		
Tableau de répartition	17		
Rôle de l'enseignant	20		
Évaluation	20		
Principes	21		
Méthodes	21		
Évaluation par rapport à la planification	22		
Évaluation du rendement de l'élève	22		
Évaluation du programme	24		
Modes d'évaluation	25		
Grilles d'évaluation	26		

Première partie : Énoncé de
politique et présentation
du programme



Introduction

Un premier programme-cadre paraissait en 1971, *L'art dramatique - du jardin d'enfants à la 13^e année*, afin de jeter les bases d'une philosophie de l'enseignement de l'expression dramatique et de lui donner une raison d'être. Le présent document remplace ce premier programme-cadre et en précise les objectifs. Il partage aussi la matière suivant les niveaux d'enseignement.

L'orientation du nouveau programme-cadre tient compte des perspectives énoncées dans *Les années de formation* (circulaire P1J1, 1975); elle assure ainsi, aux cycles intermédiaire et supérieur, un prolongement continu dans la poursuite des quatre buts des cycles primaire et moyen. L'élève aura ainsi l'occasion :

- «– d'acquérir les aptitudes fondamentales indispensables à la poursuite de son éducation permanente;
- d'acquérir et de maintenir de la confiance en soi et le sens de sa propre valeur;
- d'acquérir les connaissances et les attitudes nécessaires à la participation active à la vie canadienne;
- de développer la sensibilité morale et esthétique nécessaire à toute vie pleine et responsable.»¹

Les cinq objectifs généraux que propose le présent programme-cadre s'inspirent de cette politique de base. Le programme-cadre contient des éléments essentiels et des éléments complémentaires propres à guider les autorités scolaires et les enseignants dans la préparation des cours. Ainsi, ceux-ci pourront mieux répondre aux besoins de leurs élèves.

1. Ontario, ministère de l'Éducation, *Les années de formation* (Toronto, ministère de l'Éducation, 1975), p.5.

Limites du programme-cadre

Les enseignants des cycles primaire et moyen trouveront dans le programme-cadre *Français* quelques notions préliminaires sur l'activité dramatique dans l'enseignement de la langue parlée. En outre, des suggestions pédagogiques figurent dans les documents d'appui *Le jeu dramatique* (1976) et *Le mouvement* (1976).

Les autorités scolaires répartiront et adapteront le contenu du présent programme-cadre selon les classes des niveaux modifié, fondamental, général et avancé, auxquelles on enseigne l'expression dramatique. La description des domaines et de leurs objectifs n'est pas exhaustive et ne constitue pas un cours en soi. Le programme-cadre suggère des progressions en décrivant quelques unités de travail, mais n'impose ni méthodologie ni démarche pédagogique.



Nature de l'expression dramatique

Les principes directeurs de ce programme-cadre se retrouvent, en partie, dans la définition des termes qui désignent la matière elle-même.

Le terme «dramatique» a une double acceptation à laquelle correspondent une philosophie d'éducation et une méthode d'enseignement. Le concept de Dewey, «l'apprentissage par l'agir», engage l'élève à jouer un rôle actif dans son apprentissage. Il se manifeste pleinement dans les activités que l'on appelle «dramatiques». En effet, celles-ci sont à la fois jeu et action improvisée, se réalisant et évoluant dans le temps. Elles fournissent à l'élève l'occasion de vraiment assimiler ses connaissances en lui permettant de les vivre par sa propre exploration. C'est là un processus d'apprentissage valable pour toutes les matières. En effet, selon Dewey, «nous ne pouvons acquérir des idées, des sentiments, des techniques, que si nous les vivons». De façon philosophique, nous reconnaissons à ce «vivre» un élan de recherche perceptuelle qui tend vers une réalisation plus approfondie du moi, et du moi par rapport à autrui, dans un monde changeant et souvent imprévisible.

Enfin, le terme «expression» rejoint le «vivre» en faisant valoir la communication verbale et non verbale à la fois comme mode, comme art et comme dynamique d'expression. La dramatisation, en tant que médium, est un mode d'expression engageant l'être entier. C'est par le geste et la parole, dans le temps, l'espace et le milieu qu'évolue cette expression dans l'exploration et la représentation de la réalité. Au cœur de cette activité se trouve la situation improvisée, la proposition dramatique, où sont négociées des valeurs humaines dans l'action et par l'interaction; il s'agit là d'une excellente dynamique d'expression. Enfin, l'expression et l'échange des expériences personnelles se trouvent concrétisés dans une forme expressive, au même titre que tous les arts d'expression.

Le jeu dramatique doit-il aboutir nécessairement au théâtre? Si le théâtre représente une sorte de consécration de l'expression dramatique, il n'en est pas le but. La dramatisation et le théâtre diffèrent et se ressemblent sur plusieurs points. Le théâtre a sa raison d'être dans la représentation destinée à un public. Dans le jeu dramatique, les participants n'ont d'autre auditoire qu'eux-mêmes; l'orientation en est donc introspective. Si une production résulte de l'activité

Raisons d'être de l'expression dramatique

Raisons d'ordre philosophique

dramatique, il faudra y voir la concrétisation, sous une forme artistique, d'une situation improvisée qui visait d'abord à résoudre un problème touchant des valeurs humaines. Cette forme artistique symbolise alors tout un processus d'intellectualisation selon lequel un problème est mis à nu, cerné, exposé et résolu. La dramatisation dont se recouvre toute la démarche devient la transposition métaphorique d'une vérité, d'une signification touchant une valeur humaine. Voilà bien la réalisation parfaite de la systématisation dont parle Dewey : c'est-à-dire, savoir reconnaître et apprécier ce que l'on a fait.



Chez l'adolescent, l'apprentissage et l'acquisition des connaissances vont de pair avec une croissance qui se poursuit. Cette croissance est une actualisation du moi qui peut atteindre au dépassement si elle n'est pas brimée par un environnement défavorable. Or, il faut constater que l'importance accordée à la quantité, au rythme et à la spécialisation qui marquent la course aux connaissances pendant ces années de formation, ne favorise pas particulièrement l'adolescent qui se trouve souvent, à cet âge, aux prises avec des problèmes d'ordre social, intellectuel ou émotif.

Vivre, c'est croître, c'est se dépasser. Toute philosophie d'éducation doit, en conséquence, tenir compte de cette actualisation de l'individu dont les capacités et les besoins ne cessent d'évoluer. Pour cet individu, la réalité des faits et des sentiments n'existe et n'a de pertinence que dans la mesure où il les réalise et les vit pleinement, en imagination et dans l'action.

Cette imagination est essentiellement dramatique.² Elle permet à l'individu de développer certaines aptitudes par l'imitation et l'expérimentation. C'est le caractère dramatique de l'imagination qui permet à la mémoire de se concrétiser dans l'expérience. L'aptitude à coordonner des observations dans un processus d'abstraction nous fait reconnaître l'apport de l'imagination qui fait base commune en sciences et en arts.³ Sans elle, la pensée s'ankylose à demeure dans une stérilité.

C'est encore par l'imagination que s'exerce l'imitation. En période de croissance, où la poursuite d'un idéal est particulièrement acharnée, l'expression dramatique, à la façon du psychodrame, permet à l'adolescent d'engager à titre d'essai cet instinct d'imitation dans des situations improvisées et hypothétiques. À la longue, l'instinct d'imitation s'ajuste à un jugement averti et l'identité du moi trouve une orientation plus réfléchie.

Le jeu dramatique est aussi un exercice qui permet à l'individu de faire des erreurs, puisqu'il peut recommencer. C'est le caractère ludique de cette activité qui entraîne dans son sillage le malhabile comme le plus habile, en offrant toujours l'occasion de se renouveler, de se surpasser, voire même d'atteindre une réalité supérieure.

2. On peut consulter à ce sujet R. Courtney, *Play. Drama and Thought* (Londres, Cassel and Collier, 1974).

3. On peut consulter à ce sujet E.J. Burton, «*Reality and Realization : An Approach to a Philosophy*» dans *Publication : Drama and Educational Fellowship* (Londres, Herbert Jenkins, 1966).

Raisons d'ordre psychologique

Le jeu permet à l'enfant de revivre symboliquement des situations qu'il arrive à maîtriser par la répétition. De la même façon, le jeu dramatique permet à l'adolescent de revivre symboliquement des échecs passés ou de vivre des situations futures redoutées. Selon la thèse adlérienne, il pourra ainsi les racheter ou les anticiper par répétition. Hadfield⁴ indique que cette répétition, propre au jeu et au rêve, puise dans l'inconscient les problèmes insondables que l'être tente obscurément de cerner, d'envisager et de résoudre. Le jeu dramatique devient donc une autre façon d'assimiler l'expérience, de maîtriser cette réalité qui lui échappe. C'est la fonction du jeu dramatique de saisir de façon consciente la pensée symbolique de l'inconscient et de lui trouver son expression propre. À la longue, le jeu dramatique vient symboliquement consacrer les expériences irrésolues de la vie en y proposant de nouvelles situations.

Dans le jeu, le moi se sent libre de s'épanouir au-delà des restrictions spatio-temporelles et des réalités sociales.⁵ Le jeu dramatique devient une forme d'apprentissage social, permettant de créer des situations modèles pour maîtriser la réalité par l'expérimentation et la planification.⁶ C'est un tremplin qui permet de parvenir au dépassement, à une transcendance du moi. En reproduisant ainsi l'expérience passée à sa mesure, l'être peut racheter ses erreurs et raffermir ses espoirs; il peut anticiper le futur de façon plus optimiste à partir d'un passé rectifié et partagé. Le jeu dramatique permet de concilier les points de vue du passé et du présent et de profiter des expériences de ce passé pour mieux vivre le présent. La *fantaisie* puisée à l'inconscient se trouve alors mieux adaptée à la réalité et procure une base viable pour l'apprentissage et la compréhension.



4. On peut consulter à ce sujet J.A. Hadfield, *Dreams and Nightmares* (New York, Penguin, 1954).

5. On peut consulter à ce sujet E. Erickson, *Childhood and Society* (New York, Penguin, 1965).

Raisons d'ordre cognitif

L'imitation est un facteur clé dans le développement de la pensée. Chez les behavioristes, l'imitation est assurée par la répétition des automatismes. On ne peut nier l'importance de la répétition dans l'apprentissage de la langue comme dans l'acquisition de certaines habiletés. Mais le jeu, aussi bien que la répétition, est étroitement lié au développement cognitif. Selon Piaget, c'est précisément cette imagination symbolique ou dramatique que l'on retrouve dans le jeu qui permet d'intérioriser les connaissances et de les rendre significatives à l'élève. D'abord, c'est en renforçant l'expérience sensorielle, et par le fait même, l'acuité des perceptions, que le jeu dramatique favorise le développement de la pensée. Le jeu dramatique favorise aussi le rappel de l'expérience, c'est-à-dire, la mémoire. En effet, l'imagination dramatique engage l'adolescent à vivre de façon active ses connaissances et à leur reconnaître une pertinence. C'est ainsi qu'il arrive à appréhender, à intérioriser et, par des rapprochements, à conceptualiser ses connaissances. Outre cette pensée raisonnée, il existe une pensée créatrice que fait valoir l'activité dramatique dans des jeux improvisés. Selon les gestaltistes, cette pensée créatrice est essentiellement un processus de réorganisation et de structuration; c'est dans les jeux dramatiques que s'exerce la faculté non seulement de découvrir des relations, mais de pénétrer la nature intrinsèque de leur interdépendance. Le jeu dramatique est l'illustration par excellence de la méthode heuristique (la méthode de la découverte), où il s'agit de faire découvrir à l'élève ce que l'on veut lui enseigner. Selon Bruner,⁷ l'élève doit non seulement résoudre les problèmes, mais aussi savoir les reconnaître, les cerner et les formuler.

Dans le développement du discours, la pensée et la langue sont indissociables. Il faut reconnaître que l'acquisition d'une langue représente beaucoup plus qu'une acquisition d'automatismes. La langue façonne la pensée, et la langue, comme la pensée, se développe du pratique à l'abstrait. Bien que l'on puisse assimiler certains concepts sans avoir recours à la langue, c'est le mot, néanmoins, qui symbolise de façon concrète la formation des concepts particuliers. Comme ceux-ci

6. On peut consulter à ce sujet E.J. Burton, *Drama in Schools* (Londres, Jenkins, 1964).

7. On peut consulter à ce sujet J.S. Bruner, *The Process of Education* (Londres, Harvard Press, 1960), 97p.

Raisons d'ordre sociologique

s'affirment dans le jeu des situations improvisées, l'adolescent doit faire valoir sa pensée dans une langue parlée toujours plus claire, concise et appropriée.

La langue ainsi associée à la pensée devient un guide important dans la réalité sociale. Elle conditionne non seulement la façon d'envisager les problèmes d'une société, mais aussi de déterminer ses modes de réalisation des solutions. D'autre part, la langue se développe et devient un mode d'expression viable quand elle satisfait à un besoin d'identification. L'identification, particulièrement au groupe social, constitue par conséquent la principale motivation dans l'acquisition d'une langue.

L'activité dramatique est un phénomène éminemment social, basé sur la communication et les rapports interpersonnels. À ce titre, on peut dire que l'histoire de l'art dramatique correspond à celle du développement de la pensée humaine et de la vie en société. Dans un certain sens, l'origine de cette activité correspond à l'origine de l'humanité, à l'origine de la société même, parce que c'est par l'imitation et l'identification que l'individu, de tout temps, a cherché à établir ses rapports avec autrui pour vivre en société.⁸

Jung, en attribuant à l'inconscient le principe de fusion et d'intégration, reconnaît à la pensée consciente le principe de la différenciation et de l'individualisation.⁹ En effet, le comportement et l'apprentissage sont affectés par la recherche persistante d'une identité personnelle à l'intérieur du groupe. Le contexte social ne doit donc jamais nier à l'être ce besoin qu'il a de vivre et de poursuivre son développement personnel et d'exprimer sa personnalité. Autant le jeu dramatique satisfait à ce besoin de communication, d'échange et d'interdépendance, autant il satisfait à ce besoin d'expression personnelle, d'individualisation et d'affirmation de soi.

En examinant l'influence du processus social sur les passions, les désirs et les anxiétés de l'individu, Erich Fromm a aussi pu démontrer qu'il existe une action réciproque selon laquelle ces énergies se transforment en forces productives et arrivent à façonner le processus social.¹⁰ Cette interaction joue alors un rôle important dans le développement et la transmission des caractéristiques du groupe social. Chaque groupe social, en développant ses caractéristiques propres, vient à forger les modes culturels essentiels à sa survie.¹¹ C'est précisément parce que l'activité dramatique constitue un moyen de communication de première importance à l'intérieur du groupe social qu'il existe une interpénétration durable de l'activité dramatique et des éléments culturels.

Ainsi, par l'art dramatique, toute société se constitue un legs culturel. Elle le transmet de génération en génération, à travers des motifs d'ordre dramatique qui lui sont inhérents et propres à la révéler à elle-même. En rejoignant différentes formes d'expression artistique, l'art dramatique se trouve à la source même d'une esthétique étroitement liée à l'identité socio-culturelle. Une éducation qui se veut réfléchie et pertinente se doit donc d'utiliser au mieux les éléments socio-culturels qui correspondent à la réalité sociolo-



8. On peut consulter à ce sujet R. Courtney, *Play, Drama and Thought* (Londres, Cassel and Collier, 1974).

9. On peut consulter à ce sujet C.G. Jung, *The Integration of Personality* (Londres, Routledge, Kegan Paul, 1940).

10. On peut consulter à ce sujet Erich Fromm, *Fear of Freedom* (Londres, Routledge & Kegan Paul, 1960), 257p.

11. On peut consulter à ce sujet Wilhelm Reich, *Character Analysis* (New York, Organs Institute, 1980), 576p.

Domaines et objectifs

gique du milieu. En effet, le développement de l'intelligence est fortement influencé par les changements qui s'opèrent dans la langue parlée et écrite, dans les croyances, dans les moeurs et dans la vie sociale en général.

L'éducation doit aussi tenir compte de la dynamique de groupe dont traite la psychologie sociale. L'interaction est particulière à cette dynamique et l'apport moral est d'une valeur certaine quand on considère que les critères adoptés par le groupe en viennent à gouverner l'effort collectif. La perception, l'apprentissage et le développement de la personnalité sont façonnés, en grande partie, par les expériences vécues en groupe. Le jeu dramatique est une forme d'expression fondée sur l'interaction des groupes et constitue une dynamique de groupe par excellence. Cette activité permet donc à l'adolescent de développer ses aptitudes et d'exprimer sa personnalité dans des situations hypothétiques et contrôlées. L'influence du groupe peut alors s'exercer de façon démocratique et profitable.

Enfin, comme l'indique le rapport Savard, les écoles «ne peuvent fermer les yeux sur le monde qui les entoure sous prétexte de n'exposer les élèves qu'aux valeurs sûres d'ailleurs et d'autrefois [. . .] [parce que] la sensibilisation à l'environnement socio-culturel fait partie de l'éducation». ¹² «On reproche au milieu scolaire de n'être guère sensibilisé à cette volonté d'expression par le théâtre,» ¹³ alors que le théâtre est «la forme d'expression que l'Ontario français semble privilégier». ¹⁴ Le théâtre constitue un centre d'animation culturelle par excellence. Les cours d'expression dramatique exercent un rayonnement semblable dans le milieu scolaire et dans la communauté.

On ne saurait trop insister sur l'importance d'appliquer à tous les niveaux de difficulté des cours des cycles intermédiaire et supérieur les cinq objectifs généraux présentés dans le programme. En effet, quoique les besoins des élèves doivent dicter l'adaptation de la matière, il convient de le faire en tenant compte de ces objectifs généraux. Chacun d'eux s'inscrit dans un domaine qui viendra enrichir l'expérience des élèves. Les cinq domaines visés sont les suivants :

- les processus d'apprentissage,
- le développement de la personne,
- la communication,
- l'identité socio-culturelle,
- les réalisations dramatiques.

Les objectifs particuliers du programme représentent des orientations de mises en situation que l'enseignant déterminera lui-même au niveau des unités de travail.

Les objectifs sont énoncés ci-après dans le cadre de chacun des domaines. Alors qu'on présente et élabore les objectifs généraux dans la présente partie, les objectifs particuliers ne font l'objet que d'une simple énumération. Ceux-ci constitueront cependant l'essentiel de la partie «Activités».

12. Toronto, *Rapport Savard* (Toronto, Conseil des Arts de l'Ontario, 1978), p. 46.

14. *Ibid.*, p. 98.

13. *Ibid.*, p. 106.



Les processus d'apprentissage

Objectif général

1. L'élève doit maîtriser des processus de pensée raisonnée et de pensée créatrice.

Les processus d'apprentissage se composent d'habiletés spécifiquement opérationnelles qui permettent de choisir et de transformer certaines ressources cognitives et affectives aptes à résoudre certains problèmes. Les processus, comme l'analyse, la synthèse, la structuration, la généralisation, la classification, l'évaluation, l'inférence, sont autant de facteurs de transformation qui peuvent constituer des méthodes d'approche dans la résolution d'un problème. On ne saurait considérer ces habiletés comme de simples mécanismes. En effet, en résolvant un problème, l'élève acquiert de nouvelles connaissances, des concepts et des principes; il établit des rapports qui modifient ses attitudes, son comportement et tout son mode d'apprentissage.

Chaque matière d'enseignement fait valoir un ensemble de processus particuliers qui sont de nature à procurer à l'élève une discipline d'intellectualisation (comme l'induction et la déduction, l'analyse et la synthèse dans le domaine de la science). Ces processus subsistent encore quand les connaissances sont oubliées ou désuètes.

Comme processus, la dramatisation peut concrétiser un problème en faisant vivre des personnages dans une situation hypothétique. Comme participant, l'élève doit en arriver à intérieuriser et à conceptualiser les expériences personnelles qui surgissent dans l'action, à cerner et à verbaliser le problème par l'interaction et à réaliser des applications basées sur une exploration vécue et réfléchie.

Par la dramatisation, l'élève s'initie aux processus d'analyse et de synthèse de la pensée raisonnée. Il a l'occasion de découvrir et de décrire les données d'un problème, de découvrir les rapports entre ces données et d'apprendre à les résumer, à verbaliser le concept et à formuler l'hypothèse.

L'élève doit s'initier aux processus d'enchaînement par association, par analogie – ceux-là que l'on reconnaît à la pensée créatrice. Il les poursuivra dans des exercices formels de structuration et de réorganisation en intégrant les nouvelles données, les divers moyens d'expression et les connaissances puisées à diverses matières d'enseignement.

Objectifs particuliers

1.1 L'élève apprend à rappeler et à canaliser les impressions sensorielles et affectives pour favoriser la découverte par l'appréhension intuitive.

1.2 L'élève apprend à faire des enchaînements associatifs et analogiques pour favoriser l'apprentissage par la pensée créatrice.

1.3 L'élève apprend à relever et à décrire les éléments constitutifs (données d'un problème ou d'une situation) pour réaliser les rapports particuliers à la pensée raisonnée.

1.4 L'élève apprend à résoudre des problèmes en les verbalisant, pour ensuite formuler une hypothèse et vérifier la solution.

1.5 L'élève apprend à intégrer et à exprimer concrètement les connaissances acquises dans les diverses matières d'enseignement.



Le développement de la personne

Objectif général

2. L'élève doit développer les facultés de l'esprit et du corps qui lui permettent de se réaliser pleinement.

L'expression dramatique est particulièrement apte à favoriser le développement intégral de la personne.

Comme toute perception tient du monde sensible et se réalise par les sens, l'élève aura soin de poursuivre son développement au niveau des perceptions sensorielles. Il pourra ainsi s'assurer une mesure toujours accrue de sensibilité discriminative.

Le discernement, l'entendement, la perspicacité et le bon sens traduisent tous le jugement. L'élève se doit de développer cette faculté par les moyens qui sont propres à la promouvoir. L'observation, la mémoire, la motivation, la concentration, l'adaptation, la conceptualisation figurent parmi les plus importants.

Les facultés intellectuelles ne sauraient s'exercer avec efficacité sans l'apport de l'imagination et de la créativité grâce auxquelles l'élève arrive à concrétiser l'expérience et les concepts. L'élève doit apprendre à coordonner ses observations par le raisonnement hypothétique particulier au scientifique et par la structuration formelle particulière à l'artiste.

La prise de conscience et la valorisation du moi puissent à une connaissance plus approfondie du schéma corporel que l'élève doit poursuivre tout au long de sa croissance. Le corps et l'esprit évoluent dans un temps et dans un espace. L'image du corps serait incomplète sans cette conscience spatio-temporelle qui permet à l'élève de s'orienter et de s'ajuster à la réalité changeante. L'image du corps s'accompagne d'une image non moins importante, celle de l'esprit. L'élève doit apprendre à la connaître par l'introspection. La valorisation du moi se réalise encore par l'acceptation du moi que l'adolescent doit considérer comme objectif s'il veut accéder à la confiance en soi qui lui permettra de vivre pleinement au meilleur de ses capacités.

Objectifs particuliers

2.1 L'élève prend conscience des ses cinq sens pour en mesurer l'acuité et pour développer plus de discernement.

2.2 L'élève prend conscience du moi physique, intellectuel et affectif qu'il apprend à valoriser pour rehausser sa confiance en lui.

2.3 L'élève prend conscience des dimensions spatio-temporelles selon lesquelles il doit coordonner son moi physique, intellectuel et affectif.

2.4 L'élève apprend à exercer un jugement toujours plus sûr et réfléchi en développant certaines facultés comme l'observation, la mémoire, l'adaptation et la concentration.

2.5 L'élève apprend à développer son imagination par des jeux d'association et sa créativité par la réorganisation et la concrétisation des nouvelles perceptions.



La communication

Objectif général

3. L'élève doit développer la communication verbale et non verbale dans des rapports interpersonnels qu'il doit rendre signifiants et fructueux.

Le moi se définit aussi par rapport à autrui, et l'enseignement de l'expression dramatique se doit de faire valoir la communication et les rapports interpersonnels. La situation dramatique existe dans l'interaction et engage les participants à partager l'expérience personnelle en fonction d'un effort commun d'expression.

Il importe que l'élève apprenne à participer à ce genre d'échange. C'est l'occasion rêvée pour lui d'expérimenter au niveau des réalités sociales et de mettre à l'épreuve ses propres perceptions dans un contexte social improvisé. L'élève doit se sensibiliser à la réalité d'autrui et s'engager dans la découverte de cet autre à travers un sentiment d'altruisme bien senti parce que vécu. L'élève doit apprendre à faire confiance au groupe et à développer une attitude de tolérance qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de la sienne. Une telle attitude favorise une plus grande interdépendance et permet à l'élève-interlocuteur de se trouver plus aisément sur la même longueur d'onde.

L'élève doit être réceptif à l'apport d'autrui et apprendre à apprécier la mesure de chacun. Il doit développer l'écoute en contrôlant davantage ses propres réactions, sa propre affectivité et en cultivant une attitude positive.

En expression dramatique, l'élève devra poursuivre un développement plus poussé du geste et de la parole comme modes et techniques d'expression. L'élève doit chercher à perfectionner le geste comme discipline sérieuse car il peut s'adapter à diverses situations, comme le geste qu'on ajuste à une réplique, qui représente une physionomie ou interprète une nuance au mime qui subsiste sans paroles. De même, la parole exige un développement attentif et assidu depuis la simple réplique au dialogue, à la discussion, à la présentation d'une communication formelle jusqu'à l'interprétation d'un rôle. La phonation, la diction normative, la mesure, la respiration sont autant de techniques de l'expression verbale qui doivent être maîtrisées progressivement jusqu'à la fin du cycle supérieur.

Enfin, les techniques de découverte, comme le reportage, le remue-méninges, l'atelier, le montage audio-visuel, seront utilisées comme autant de techniques d'échange.

Objectifs particuliers

3.1 L'élève découvre les autres et apprend à les valoriser dans un sentiment d'altruisme et de tolérance propre à rehausser la confiance au groupe.

3.2 L'élève apprend à jouer sur la même longueur d'onde en cultivant l'échange et l'interdépendance dans l'interaction.

3.3 L'élève développe une plus grande réceptivité en cultivant des habitudes d'écoute, d'attitude positive, de sensibilité et de maîtrise de soi.

3.4 L'élève apprend à communiquer de façon verbale et non verbale en poursuivant le développement du geste et de la parole jusque dans leurs dimensions techniques.

3.5 L'élève maîtrise des techniques d'échange comme la table ronde, l'atelier, le remue-méninges et le débat.



L'identité socio-culturelle

Objectif général

4. L'élève doit prendre conscience de son identité socio-culturelle et de son rôle d'animateur dans le milieu.

L'expression dramatique favorise cette prise de conscience. Le moi existe aussi en rapport avec un milieu culturel. En établissant son identité personnelle, l'élève devra tenir compte de son milieu immédiat, de celui de sa famille, de sa communauté, de sa région. Il devra aussi tenir compte des origines qui constituent un legs culturel important dont on ne saurait dissocier la part ancestrale ayant ses sources dans un pays lointain, à une époque antérieure.

Dans le cadre des cycles intermédiaire et supérieur, l'élève devra acquérir une certaine expérience de l'animation culturelle. L'élève aura l'occasion de découvrir ses qualités de meneur et de s'initier aux techniques d'animation. La valorisation de l'individu dans la collectivité sera présente à l'esprit en tout temps.

Le sens des responsabilités et des devoirs du citoyen, tels qu'entendus par le civisme, devra être inculqué d'une façon durable et profonde en se réalisant dans des initiatives aussi bien au niveau familial et communautaire qu'au niveau scolaire.

L'élève doit prendre conscience de la part de responsabilité qui lui revient face à l'enrichissement et au développement culturels de son milieu.

L'élève qui poursuit une formation sérieuse en expression dramatique pourrait être en mesure de témoigner d'une certaine compétence dans l'animation culturelle au niveau des réalisations et des ressources.

Objectifs particuliers

4.1 L'élève prend conscience de son identité par rapport à son milieu et à son héritage culturel.

4.2 L'élève apprend à développer ses qualités de meneur et à valoriser l'individu dans la collectivité en s'initiant aux techniques d'animation dans des projets prévus à cette fin.

4.3 L'élève prend conscience de ses responsabilités en découvrant sa communauté familiale, scolaire et régionale.

4.4 L'élève contribue à l'enrichissement et au développement culturels du milieu en faisant valoir et en concrétisant les valeurs culturelles des initiatives d'animation.



Les réalisations dramatiques

Objectif général

5. L'élève doit apprendre à concrétiser dans des formes artistiques les valeurs humaines et les connaissances observées en situations improvisées.

La forme dramatique est une forme artistique. Cette forme est essentiellement symbolique parce qu'elle témoigne d'une réalité par l'expression sensible. Dans l'activité dramatique, dont l'aboutissement particulier est la résolution de problèmes, le choix des structures symboliques est capital puisqu'il détermine la nature même de l'exploration. Comme dans tous les arts d'expression, la création dramatique est un travail de gestation où s'engage le dialogue entre le fond et la forme.

Selon le concept de «l'apprentissage par l'agir», fondement même de la création dramatique, les valeurs et les connaissances s'acquièrent par la résolution de problèmes dans une démarche qui procède du pratique à l'abstrait. Le développement des formes dramatiques doit procéder de même. Ainsi, l'élève doit savoir traiter dans l'activité les formes expressives qui représentent le plus fidèlement les valeurs à véhiculer.

Les valeurs esthétiques doivent être appréhendées de façon intuitive par l'élève dans l'expérience vécue avant d'être conceptualisées. L'initiation à la critique littéraire, à l'étude des œuvres, à l'histoire et à la philosophie de l'art ne constituent ni un but ni un objectif général de ce programme-cadre, mais un objectif particulier.

L'élève doit s'initier à la réalisation individuelle, à la réalisation d'équipe et, enfin, à la création collective. Celle-ci peut être consacrée dans une production théâtrale. L'élève doit appliquer toutes ses ressources et toutes ses compétences à l'élaboration des structures dramatiques et à l'initiation des techniques de production. La transcription et la révision des textes improvisés s'adressent à tous les élèves alors que l'écriture plus spécialisée (la dramaturgie propre) peut constituer la matière de projets particuliers.

À tous les niveaux d'étude, l'élève inscrit aux cours d'expression dramatique devrait pouvoir contribuer de façon particulière aux initiatives socio-culturelles de son milieu, par exemple, par le biais du théâtre pour enfants, vieillards, handicapés ou du théâtre expérimental.

Objectifs particuliers

5.1 L'élève acquiert des valeurs esthétiques en découvrant et en concrétisant des éléments esthétiques dans des formes artistiques.

5.2 L'élève s'initie à la réalisation individuelle dans diverses formes d'expression.

5.3 L'élève s'initie à la réalisation collective dans diverses formes d'expression.

5.4 L'élève s'initie aux techniques de production dans la mesure de ses capacités.

5.5 L'élève s'initie à l'écriture soit dans des ateliers d'essai, soit par la transcription des improvisations, soit par la création personnelle.



Deuxième partie - Mise en
SCÈNE



Répartition de la matière

Cycle intermédiaire

7^e et 8^e année

Au cycle intermédiaire, comme aux autres cycles, le cours d'expression dramatique constitue une méthode d'enseignement par laquelle l'élève vit les connaissances en situations improvisées, ce qui lui permet d'intérioriser ses connaissances avant de les conceptualiser. Il s'agit donc d'une méthode basée sur l'action.

Les cinq objectifs généraux s'appliquent aux premières années du cycle intermédiaire (7^e et 8^e années) suivant une importance relative. On accorde plus d'importance aux jeux d'expression qu'aux formes d'expression. À ce niveau, on accorde aussi une certaine priorité à la sensibilisation, à la conscience et à la valorisation du moi ainsi qu'aux réalisations de groupe (voir le tableau schématique).

L'expression dramatique improvisée, comme démarche pédagogique, doit procurer aux enseignants une approche nouvelle d'enseignement de la langue parlée et de la langue écrite, des sciences humaines et des sciences exactes. L'expression orale occupe une place privilégiée au niveau des 7^e et 8^e années; l'enseignement de la langue est prioritaire dans les jeux dramatiques, comme dans toutes les matières d'enseignement.

L'intégration de la matière se réalisera par l'intégration des moyens d'expression, c'est-à-dire, par les arts d'expression et les ressources audio-visuelles. L'expérience vécue motive l'élève et lui rend la matière plus accessible et plus pertinente.

Les jeux dramatiques ne sont pas des activités marginales dans la salle de classe. Au contraire, ils catalysent l'apprentissage de l'élève, son développement physique, intellectuel, moral et affectif.

9^e et 10^e année

À ce niveau, certains élèves suivent peut-être leur premier cours d'expression dramatique. Les cinq objectifs généraux s'appliquent, mais leur importance relative suit une orientation particulière qui s'adapte aux jeunes adolescents.

En cette période de changements marqués (physiques et affectifs), l'adolescent en quête d'identité et d'idéal a besoin de se connaître, de se valoriser et de se découvrir des valeurs et des solutions, toujours par rapport aux autres. Les autres jouent un rôle très important dans l'acceptation du moi. La communication est prioritaire à cette fin et permet en même temps la découverte et la valorisation des autres. La réceptivité devient donc une condition *sine qua non* à l'atteinte des objectifs.

Le travail de groupe est particulièrement important en 9^e et 10^e année. Le jeune adolescent a besoin de s'identifier à un groupe afin d'y apporter une contribution qui lui vaudra l'approbation et la reconnaissance par ses pairs.

C'est en 9^e et 10^e année que l'élève s'initie aux techniques d'animation. C'est à cet âge que se révèlent réellement les qualités de meneur. Ce qu'on entend par «mener» ne correspond pas à une attitude directive mais bien à une sorte de débrouillardise qui se révèle par l'initiative personnelle. Il est bon qu'à ce niveau l'élève s'habitue à diriger les jeux.

L'enseignant doit comprendre qu'il s'agit de réaliser par le jeu un déblocage de la personne par rapport au groupe. Cela doit se produire de façon spontanée, vivante, afin d'amener l'adolescent à saisir et à vivre le présent avec enthousiasme, entrain, plaisir et générosité.

Cycle supérieur

11^e et 12^e année

À ce niveau, l'élève aura probablement suivi au moins un cours complet d'expression dramatique. Les cinq objectifs généraux s'appliquent encore intégralement. Cependant, comme le moi et le moi face à l'autre ont déjà connu un développement particulier, l'attention à ce niveau doit s'orienter davantage vers l'identité socio-culturelle. L'élève se connaît et il connaît ses pairs; à travers ces liens, il doit atteindre son milieu immédiat afin de puiser aux sources un sentiment d'appartenance mieux défini.

Dans son approche pédagogique, l'enseignant encouragera l'élève à assumer plus de responsabilités dans le choix des moyens et dans la mise en œuvre des réalisations.

La communication, qu'elle soit verbale ou non, comprendra une dimension plus technique : la phonation, la diction normative, la mesure et la respiration dans la langue parlée; la coordination, le contrôle musculaire, le découpage et le mime dans le geste.

Les processus de pensée raisonnée (analyse-synthèse) et de pensée créatrice (association-structuration) devront connaître un développement très poussé dans la résolution des problèmes et la concrétisation des valeurs. Il importe à l'élève de ce niveau de savoir expliquer le pourquoi des choses. En apprenant à mieux cerner une hypothèse, à mieux faire des rapprochements, à mieux exprimer des concepts et des sentiments, l'élève pourra exercer un jugement plus averti relativement à l'identité et au milieu socio-culturels.

À ce niveau, l'auto-évaluation doit valoriser les contributions individuelles et encourager des attitudes positives dans diverses démarches : tâtonnement, découverte intuitive, remue-méninges, raisonnement hypothétique.

13^e année

À ce niveau, le cours d'expression dramatique représente un cours avancé. Les cinq objectifs généraux s'appliquent de façon plus poussée.

La réalisation des formes artistiques est particulièrement importante à ce niveau. Elles représentent l'aboutissement et la consécration de toute l'activité dramatique. À cette fin, il faut promouvoir la tolérance

dans les rapports interpersonnels plus intimes de façon à tenir compte d'une diversité de démarches dans les idées et les formes. Les valeurs esthétiques touchent à une dimension plus technique dans l'appréciation et les transferts expressifs.

L'expression de critiques constructives doit toujours s'exercer avec tact et compréhension et en connaissance de cause. À ce niveau, l'élève possède un bagage considérable de connaissances et d'expériences qu'il doit pouvoir exprimer de façon concrète dans des formes toujours renouvelées et transformées.

L'engagement, par rapport au groupe social, est plus prononcé et l'élève doit prendre conscience de ses responsabilités à cet égard. C'est à l'élève que revient aussi la responsabilité de pousser ses recherches par la lecture, la discussion et l'enquête. Il doit en arriver à mieux comprendre et à mieux mesurer les forces individuelles et collectives qui s'exercent dans le groupe et qui peuvent se transformer en forces productives capables de modifier l'entourage.



Tableau de répartition

Le tableau qui suit constitue un répertoire-cadre qui aidera les enseignants à élaborer leurs cours en leur suggérant une certaine répartition de la matière d'enseignement aux deux niveaux du cycle intermédiaire (7^e–8^e et 9^e–10^e année) et aux deux niveaux du cycle supérieur (11^e–12^e et 13^e année).

La pondération employée pour les objectifs généraux veut reconnaître, en pourcentage, l'importance proportionnelle de chaque objectif général par rapport aux quatre autres, à chaque niveau; exemple : au niveau des 7^e et 8^e années, l'objectif général 1 reçoit une importance proportionnelle de 20 p.cent; l'objectif général 2, de 30 p.cent; l'objectif général 3, de 25

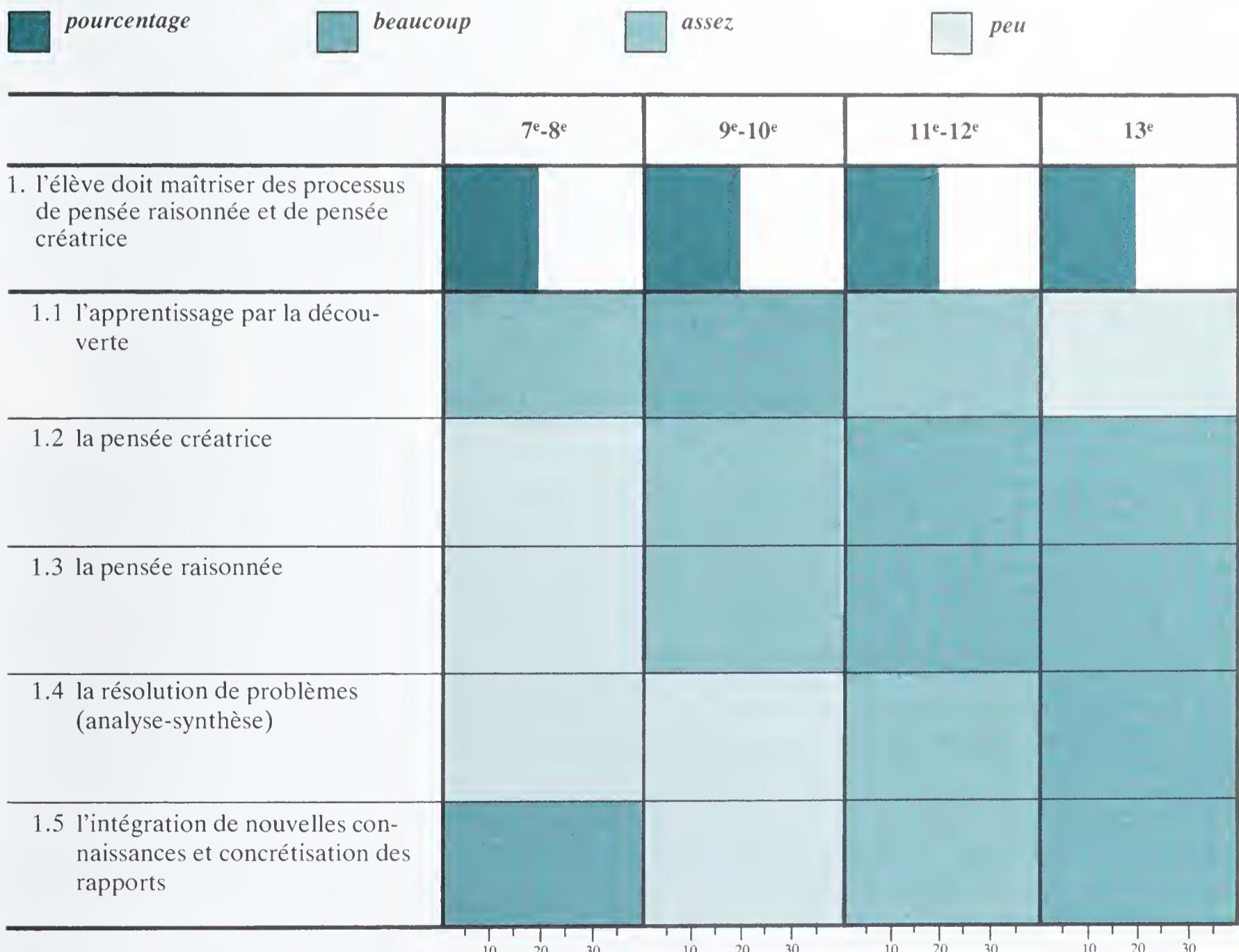
p.cent; l'objectif général 4, de 15 p.cent et l'objectif général 5, de 10 p.cent, pour un total de 100 p.cent.

Pour les objectifs particuliers on a employé une pondération à 3 niveaux. La couleur des bandes illustre l'importance proportionnelle de chaque objectif particulier par rapport à ceux qui font partie *du même objectif général*.

Cette pondération est *arbitraire* et ne vise qu'à quantifier l'importance réelle des objectifs suivant les niveaux. Les enseignants verront là, à titre d'exemple, une façon de représenter une répartition de la matière et de fixer leur propre pondération des objectifs.

Répartition de la matière

Objectifs généraux



	7 ^e -8 ^e	9 ^e -10 ^e	11 ^e -12 ^e	13 ^e
2. l'élève doit développer les facultés de l'esprit et du corps qui lui permettent de se réaliser pleinement	30	30	20	20
2.1 la sensibilisation	30	30	30	30
2.2 la prise de conscience et la valorisation du moi	30	30	30	30
2.3 la conscience spatio-temporelle	30	30	30	30
2.4 le jugement	30	30	30	30
2.5 l'imagination et la créativité	30	30	30	30
3. l'élève doit développer la communication verbale et non verbale dans des rapports interpersonnels qu'il doit rendre signifiants et fructueux	25	25	25	25
3.1 l'appréciation et la valorisation des autres	30	30	30	30
3.2 l'interaction	30	30	30	30
3.3 la réceptivité	30	30	30	30
3.4 l'expression verbale et non verbale	30	30	30	30
3.5 les techniques d'échange	30	30	30	30

	7 ^e -8 ^e	9 ^e -10 ^e	11 ^e -12 ^e	13 ^e
4. l'élève doit prendre conscience de son identité socio-culturelle et de son rôle d'animateur dans le milieu	10	20	25	20
4.1 la prise de conscience et l'appartenance	30	30	30	30
4.2 le leadership : une dynamique	30	30	30	30
4.3 le civisme : l'engagement et le sens des responsabilités	30	30	30	30
4.4 l'enrichissement et le développement culturels du milieu	30	30	30	30
5. l'élève doit apprendre à concrétiser dans des formes artistiques les valeurs humaines et les connaissances observées en situations improvisées	10	10	10	10
5.1 l'appréciation des valeurs esthétiques	30	30	30	30
5.2 la réalisation individuelle	30	30	30	30
5.3 la réalisation collective	30	30	30	30
5.4 l'initiation aux techniques de production	30	30	30	30
5.5 l'initiation à l'écriture (dramaturgie)	30	30	30	30

En expression dramatique, comme dans bien d'autres domaines, il n'y a ni méthode ni recette magique. Chaque élève, chaque groupe d'élèves diffèrent. Chacun évolue dans un temps et dans un espace qui lui sont propres. À cause de la nature kaléidoscopique de la matière et des élèves, l'enseignant doit témoigner d'une qualité particulière : il doit savoir être présent à chaque élève, à son groupe, à la situation, aux exigences de la matière, et à son milieu. Cette qualité se traduit par la disponibilité, la flexibilité, une réceptivité attentive et une adaptabilité inépuisable qui permettent à l'élève d'évoluer à son rythme.

L'enseignant doit savoir créer une ambiance qui, tout en étant propice aux jeux dramatiques et à l'expression personnelle, soit de nature à encourager la participation et à promouvoir la créativité. Il doit créer un climat de confiance en témoignant d'une honnêteté et d'une intégrité foncières dans tous ses rapports, notamment ceux qu'il a avec chacun des élèves.

L'enseignant doit savoir assurer la participation de tous ses élèves et encourager toute contribution individuelle et originale grâce à une démocratisation de plus en plus grande de son enseignement.

On ne peut donner ce que l'on n'a pas, et l'enseignant qui manque d'enthousiasme en expression dramatique ne saurait transmettre ce dynamisme qui peut faire valoir les qualités et les contributions et qui transforme les énergies en forces productives.

Sans néanmoins posséder toutes les solutions, l'enseignant doit savoir amener les élèves à trouver les leurs. Dans ce sens, son rôle est bien celui d'un animateur. Il doit faire confiance à l'élève et lui permettre d'exercer une certaine autonomie de sorte que ce dernier ne soit pas continuellement à rechercher l'approbation ou à redouter la désapprobation de l'enseignant.

L'enseignant doit s'engager activement dans ses cours et déterminer un contenu et une méthodologie bien adaptés aux élèves et à la situation. L'enseignant doit user de tact quand il se sert d'exemples : un exemple reste toujours un exemple; il ne doit jamais être pris pour un idéal à atteindre, encore moins pour un critère d'excellence.

En expression dramatique, l'évaluation doit tenir compte d'une multiplicité de facteurs qui caractérisent l'enseignement et l'apprentissage de cette matière en salle de classe. Il faut cependant constater que certaines acquisitions particulières à l'expression dramatique se prêtent difficilement aux épreuves et à la mesure. De fait, la mesure précise d'une activité isolée découlant d'un objectif particulier est difficilement réalisable et souvent peu souhaitable. Premièrement, en expression dramatique, les acquisitions d'ordre cognitif, affectif et psychomoteur se produisent simultanément. Deuxièmement, les activités sont généralement de nature transitoire – à l'exception de celles qu'on enregistre sur bande magnétique ou magnétoscopique; ainsi, il faut en faire une évaluation immédiate et continue. Troisièmement, l'évaluation doit tenir compte d'un développement qui se réalise sur deux plans : celui du processus interne mentionné plus haut et celui de la forme externe, à savoir celle de la réalisation artistique.

L'évaluation en expression dramatique devrait revêtir certaines caractéristiques. Elle devrait être : continue, variée, judicieuse, ouverte, multidimensionnelle, appropriée, progressive, communicatrice.



15. Le texte suivant est une adaptation du document de travail *Évaluation*, préparé par M. Clemens (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1978).

Principes

- L'évaluation doit faire état du caractère multidimensionnel de l'expérience créatrice en éducation.
- L'évaluation doit correspondre aux objectifs de l'activité dramatique.
- L'évaluation doit tenir compte d'une variété de buts et de techniques au moment où se réalise l'expérience et ne doit pas constituer une activité extérieure à l'apprentissage.
- L'évaluation doit être continue afin de tenir compte du développement et des progrès de l'élève pendant une période assez prolongée.
- L'évaluation présentée dans ses formes particulières doit être claire et précise afin d'être bien comprise des élèves, des parents et des administrateurs.
- L'évaluation doit tenir compte de l'auto-évaluation de l'élève.



Méthodes

Dans son livre, *Evaluating the Arts in Education*, Robert Stake identifie et décrit deux méthodes pouvant être utilisées de façon complémentaire en expression dramatique.

Une première méthode, fondée sur des *critères*, fixe des techniques d'évaluation à partir des objectifs particuliers; ceux-ci correspondent bien souvent à des objectifs terminaux au niveau de la matière et du comportement. Ainsi, les grilles d'observation comprendront une liste de faits observables destinés à mesurer de façon plus précise l'acquisition de la matière et le comportement de l'élève. Les éducateurs qui favorisent le concept des mécanismes et des réalisations précises verront dans cette méthode une façon de juger de l'efficacité de leur programme.

C'est là cependant une méthode très restrictive. Pareille méthode néglige l'aspect évolutif de l'activité dramatique où les manifestations de créativité se succèdent sans interruption et de façon inattendue.

Une deuxième méthode, qu'on pourrait qualifier de *spontanée*, tient compte de cet aspect évolutif et transitoire en partant des activités plutôt que des objectifs. Selon la méthode spontanée, l'animateur observe, réagit et prononce un jugement. Au lieu de recourir à la mesure précise, il tente d'apprécier une manifestation dans son ensemble, dans ses complexités et dans toute sa portée. Cette méthode favorise l'évaluation descriptive et anecdotique. Les objectifs particuliers qui ne figurent plus ici comme l'unique fondement de l'évaluation font alors partie de l'orientation du programme à titre d'éléments constitutifs.

Ces deux méthodes ont un rôle complémentaire à jouer dans l'évaluation. L'évaluation basée sur des critères est nécessaire pour juger de l'atteinte de certains objectifs. L'évaluation spontanée permet d'apporter une appréciation plus globale du programme par rapport à ses buts et à sa philosophie, par rapport à la nature même de l'expression dramatique et par rapport aux points forts et aux faiblesses des élèves. On ne saurait employer indépendamment ni l'une ni l'autre des deux méthodes d'évaluation. Une évaluation consciente saura concilier les deux en y intégrant une pondération plus juste à partir de descriptions, d'observations, de mesures et de jugements plus appropriés.

Évaluation par rapport à la planification

Le diagnostic procure certaines informations préliminaires qui permettent de regrouper les élèves selon leurs capacités et d'ajuster les programmes selon les niveaux modifié, fondamental, général ou avancé. À cette fin, l'observation est un premier instrument pouvant fournir des renseignements sur l'assiduité, l'effort individuel et la capacité de l'élève à travailler avec d'autres.

L'entrevue permet de découvrir la perception que se fait l'élève de ses capacités et de ses besoins. On peut compléter le diagnostic au moyen de grilles d'évaluation des attitudes.

L'évaluation continue et progressive renseigne sur le déroulement du programme et sur les progrès des élèves à différents moments de l'année. Elle permet ainsi de rajuster le programme au besoin en fournissant aux élèves et à l'animateur l'information concernant la réalisation des objectifs.

Il existe diverses façons d'obtenir cette information :

- les mises en commun, à la fin des cours, rendent quotidiennement compte du climat en classe et des attitudes;
- les enregistrements sur bandes magnétiques et magnétoscopiques permettent de constater certains progrès réalisés par chacun et par le groupe;
- le journal que rédige l'élève et que peut consulter l'animateur (au besoin) peut indiquer une nouvelle orientation chez cet élève;
- le rapport anecdotique permet de déceler les progrès et de signaler les aspects du programme qui méritent une plus grande attention.

L'évaluation sommative se produit à la fin d'une unité, d'un semestre ou d'un programme pour juger du programme et des réalisations des élèves. Les renseignements doivent alors provenir de plusieurs sources : des épreuves basées sur les objectifs, des rapports fondés sur l'observation, de l'évaluation globale des représentations et des auto-évaluations fournies par les élèves.

Évaluation du rendement de l'élève

L'évaluation du rendement de l'élève en expression dramatique doit tenir compte de divers facteurs : l'accroissement de l'intérêt dans l'activité dramatique, la spontanéité toujours accrue dans l'emploi des moyens d'expression, la sensibilité plus développée dans l'appréciation des valeurs esthétiques et expressives et le perfectionnement des aptitudes et des techniques que la réalisation des formes dramatiques et la critique font valoir. Une évaluation juste doit tenir compte de ces facteurs et signaler tout progès dans ce sens.

Questions que peut se poser l'animateur pour juger des attitudes et du rendement de l'élève

- À quel point s'en trouve le développement de l'élève?
- L'élève développe-t-il les techniques de geste-et-parole nécessaires à ce cours?
- Dans quelle mesure l'élève peut-il créer un rôle?
- L'élève trouve-t-il le contenu du cours pertinent?
- Dans quelle mesure l'élève comprend-il le sens des tâches que proposent les activités?
- L'élève comprend-il les genres et modes d'expression qui peuvent représenter une réalité signifiante?
- L'élève connaît-il les media qui peuvent servir à ses représentations?
- L'élève cherche-t-il à étendre ses schèmes de développement?
- Quelle sorte de compréhension l'élève a-t-il acquise pendant l'activité dramatique?
- Dans quelle mesure l'élève peut-il approfondir la matière qu'il est appelé à créer?
- L'élève peut-il structurer et organiser la matière qu'il crée?
- L'élève sait-il envisager les problèmes qui surgissent en classe?
- Dans quelle mesure l'élève croit-il au bien-fondé de ses jugements et valorise-t-il son rendement?
- L'élève peut-il mieux exprimer verbalement ses idées, ses sentiments?
- L'élève sait-il respecter les échéances?



Questions que peut se poser l'animateur pour juger des progrès de l'élève

Développement physique

a) Mouvement libre

Pendant les activités dramatiques, l'élève se déplace-t-il facilement et librement en tout temps? De temps en temps? Comment se déplace-t-il pendant la mise en train? Pendant l'improvisation individuelle? En groupe? Dans les jeux libres ou dirigés?

b) Mouvement contrôlé

L'élève peut-il contrôler ses gestes pour tenir compte d'une consigne, d'une contrainte ou d'une situation? Peut-il se déplacer dans un espace restreint? Peut-il mouvoir une seule partie de son corps à la fois? Peut-il s'immobiliser complètement? Peut-il se détendre complètement? Peut-il décrire des gestes très précis dans le but de communiquer une idée essentielle? Peut-il y arriver dans le jeu du miroir? Dans le jeu dirigé? Par la pantomime?

c) Perceptions

L'élève sait-il voir quand il regarde? Sait-il écouter aussi bien qu'entendre? Dans les jeux de découverte et de sensibilisation, peut-on lui reconnaître des perceptions visuelles, auditives, tactiles, olfactives, gustatives marquées d'une certaine acuité et d'une certaine discrimination?

Développement intellectuel

a) Curiosité

L'élève s'interroge-t-il sur son environnement? Sur ses impressions émotives? Sur ses impressions sensorielles? Dans quelle mesure peut-il jouer un rôle pour pousser la découverte au-delà de son expérience personnelle?

b) Imagination

L'élève peut-il faire des rapports associatifs, analogiques, comparatifs? Peut-il transmettre une idée en termes métaphoriques ou symboliques par des jeux puisés à des impressions sensorielles, par des jeux d'association?

c) Concentration

L'élève peut-il se concentrer sur un sujet précis? Pendant combien de temps? Peut-il se concentrer sur un sujet en dépit des distractions? Peut-il se concentrer lors de jeux individuels de toutes sortes?

Développement affectif

a) Sentiments

Dans quelle mesure l'élève peut-il faire connaître ses sentiments? Peut-il les révéler dans divers jeux d'improvisation?

b) Contrôle émotif

L'élève peut-il comprendre et exprimer les sentiments d'autrui? Peut-il subordonner ses sentiments au profit de l'interaction? Peut-il les subordonner dans des jeux collectifs, dans des jeux d'interprétation?

Développement social

a) Communication

L'élève peut-il communiquer facilement (verbalement et gestuellement) avec ses pairs? Peut-il communiquer avec d'autres que ses pairs? Peut-il communiquer lors des discussions? Pendant les jeux d'improvisation? Lors des exercices de planification et de structuration?

b) Coopération

L'élève participe-t-il au travail de groupe? Cherche-t-il à mener le jeu? Est-il disposé à suivre aussi bien qu'à mener? S'attache-t-il à un seul groupe? Peut-il travailler avec différents groupes? Peut-il jouer plus d'un rôle dans une seule situation? Cherche-t-il à déranger les autres? Participe-t-il à des jeux de groupe, à la répartition des tâches?

Développement esthétique

a) Sens de l'effet

L'élève peut-il poursuivre un développement dramatique ayant un point culminant, un commencement, un milieu et une fin? Lors d'improvisations collectives ou d'activités de structuration, peut-il choisir des éléments de nature à produire des effets dramatiques?

b) Image de lui-même

Quelle image l'élève se fait-il de lui-même depuis le début des cours? Cette image a-t-elle changé au cours du trimestre, au cours de l'année?

Évaluation du programme

Questions permettant à l'animateur de juger d'une leçon

- Les élèves ont-ils participé pleinement?
- Les élèves ont-ils fait preuve de responsabilité par rapport aux activités, par rapport au groupe?
- Les élèves ont-ils fait preuve de persévérance en affrontant leurs difficultés?
- Les élèves ont-ils su recourir à des ressources pertinentes?
- Les élèves ont-ils fait preuve de sérieux dans la poursuite de leur but?
- Les élèves ont-ils réussi à compléter leurs activités dans un temps limité?
- Les élèves ont-ils su expérimenter de façon originale pendant la leçon?

Questions que peut se poser l'animateur pour en arriver à une évaluation sommative de la classe

- Dans quelle mesure les élèves connaissent-ils mieux le langage de l'expression dramatique?
- Dans quelle mesure réussissent-ils à rendre une situation et des personnages vivants et vraisemblables? À résoudre un problème?
- Les élèves peuvent-ils mieux organiser les éléments constitutifs (forme, couleur, ligne, nuance, contraste, etc.) et en apprécier la structure?
- Les élèves sont-ils plus en mesure d'employer et de contrôler les moyens d'expression, c'est-à-dire le corps, la voix, le son, la lumière?
- Les élèves témoignent-ils de capacités accrues dans leur travail avec les autres au niveau de la représentation réaliste comme au niveau de la représentation symbolique?
- Les élèves se sont-ils sensibilisés aux réactions d'autrui?
- Les élèves se sont-ils sensibilisés au travail de groupe et en comprennent-ils le fonctionnement?
- Les élèves arrivent-ils plus facilement à traduire leurs idées dans le langage d'un médium? Arrivent-ils à les transposer d'un médium à un autre?
- Les élèves communiquent-ils plus facilement?
- Les élèves ont-ils amélioré leurs techniques de communication dans leurs projets d'improvisation ou d'interprétation?
- Les élèves ont-ils pris confiance en eux dans la mise en œuvre de leurs projets d'improvisation ou d'interprétation?
- Les élèves peuvent-ils reconnaître la part que jouent leurs contributions individuelles dans le succès d'une production?
- Les élèves comprennent-ils mieux comment on peut utiliser la représentation symbolique pour traduire les idées, les impressions sensorielles et les sentiments?
- Quelle image les élèves se font-ils d'eux-mêmes à la suite de leurs cours?

L'évaluation du programme des cours d'expression dramatique doit se faire de façon suivie. À cette fin, on tiendra compte, à l'occasion, de l'opinion des élèves au sujet des tâches assignées, de la contribution de l'animateur, des réactions de l'auditoire et des commentaires qui arrivent de part et d'autre.

Méthode spontanée : un plan général

D'après Robert Stake, l'observation est un excellent moyen de récolter les données d'une évaluation. Voici les étapes qu'il propose pour évaluer un programme d'art d'expression à l'aide d'autres personnes :

- l'animateur invite plusieurs observateurs, élèves, enseignants, conseillers pédagogiques et représentants de la collectivité à commenter diverses activités du programme;
- il prépare quelques questions très générales relevant des grands principes directeurs en éducation en vue d'orienter la discussion;
- il fournit une description assez détaillée de son programme de cours;
- il note, selon les commentaires des observateurs, les points saillants et pertinents concernant divers aspects du programme de cours;
- il invite les autres personnes engagées dans le programme d'expression dramatique à commenter les remarques des observateurs;
- il recherche l'avis des spécialistes au sujet des commentaires qu'il a récoltés;
- il maintient un dossier à jour sur les actions et les réactions des gens engagés dans l'évaluation;
- il prépare un rapport cumulatif.

Méthode spontanée : une deuxième suggestion

À partir d'enregistrements sur bandes magnétiques et magnétoscopiques, de montages et d'entrevues, on peut constituer une documentation importante sur les diverses activités du programme. Une évaluation continue fera état des réussites et des échecs. On modifiera le programme après la première moitié du cours.

Évaluation du programme par les élèves

Plusieurs animateurs estiment que les commentaires des élèves au sujet du cours d'expression dramatique peuvent être fort utiles. À cette fin, on peut se servir, en l'adaptant, du questionnaire suivant :

- Qu'attendiez-vous de ce cours?
- Lesquelles de vos attentes avez-vous pleinement satisfaites? Lesquelles avez-vous satisfaites en partie? Lesquelles n'ont pas été satisfaites?

Modes d'évaluation

- Quelles méthodes a-t-on fait valoir dans ce cours?
- Les méthodes permettaient-elles d'atteindre les objectifs du cours? Auriez-vous quelques suggestions à ce sujet?
- Que pensez-vous des ressources (humaines et matérielles) utilisées dans ce cours? Lesquelles ont été particulièrement utiles? Pourquoi? Lesquelles ont été moins utiles? Pourquoi?
- Quels modes d'évaluation a-t-on employés dans ce cours?
- Le cours s'est-il déroulé de façon logique?
- Quelles parties du cours vous ont particulièrement intéressés? Lesquelles vous ont moins intéressés? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui vous a plu davantage dans ce cours?
- Que voudriez-vous ajouter à ce cours? Pourquoi?
- Vous seriez-vous inscrit à ce cours si vous aviez connu le programme comme vous le connaissez maintenant? Pourquoi?

Il faut choisir le mode d'évaluation en fonction du but de l'évaluation, du genre d'activité et du groupe d'élèves à qui il s'adresse.

Les listes qui suivent présentent un éventail de modes d'évaluation; A vaut pour l'évaluation initiale ou pour les premières activités en expression dramatique; B vaut pour l'évaluation continue et progressive; C vaut pour l'évaluation sommative ou l'évaluation des dernières activités proposées dans le programme de cours.

A.

- Observation
- Liste de contrôle
- Rapport anecdotique
- Échelle de classement
- Journal
- Entrevue
- Rencontre
- Rapport

B.

- Registre de travail
- Trousse d'activités et de travail
- Projets
- Photographies
- Narration
- Description
- Examen oral
- Mise en commun
- Bande magnétique
- Bande magnétoscopique

C.

- Maquette de scène
- Cahier d'esquisses
- Cahier du souffleur
- Cahier de production
- Épreuves
- Séminaire
- Résumé
- Examen écrit
- Auto-évaluation



Grilles d'évaluation

À titre de suggestions, voici quelques grilles d'évaluation pouvant être adaptées afin de tenir compte des divers aspects du programme et des progrès de l'élève.

Comportement : les progrès individuels

Nom de l'élève : _____ Mois : _____

Remarque. Il suffit de cocher la case appropriée. Les chiffres correspondent aux mois de l'année scolaire.

Comportement : les progrès individuels dans le travail de groupe

Numéro du groupe : _____ Date : _____

Évaluation du travail de groupe par l'élève

Échelle :	excellent	très bien	bien	passable	faible
– Dans quelle mesure mes coéquipiers étaient-ils enthousiastes?	1	2	3	4	5
– Mes coéquipiers travaillaient-ils avec efficacité? Dans quelle mesure?	1	2	3	4	5
– Dans quelle mesure ai-je réussi à les aider?	1	2	3	4	5
– Mon impression générale concernant le travail d'équipe.	1	2	3	4	5
– Interaction dans le groupe.	1	2	3	4	5

Évaluation d'une réalisation collective : les processus de réalisation et la réalisation elle-même

Processus de réalisation

- Comment a-t-on choisi le sujet? Quel rôle ont joué les élèves dans ce choix?
- Les élèves ont-ils exploré toutes les voies possibles touchant le sujet?
- Les élèves ont-ils développé des exercices de sensibilisation rattachés au projet?
- Les élèves ont-ils enrichi leur projet de ressources théoriques ou historiques?
- Les élèves ont-ils appris à reconnaître et à délimiter les problèmes que soulevait le projet?
- Les élèves ont-ils su utiliser toutes les ressources pertinentes pour réaliser leur projet?
- Les élèves ont-ils pu considérer toutes les possibilités dans la réalisation de la forme?
- Les élèves ont-ils pu répéter, réviser et perfectionner la matière pour en arriver à une forme finale?

Réalisation

- La réalisation finale reflète-t-elle une bonne compréhension des objectifs?
- Dans quelle mesure les élèves ont-ils démontré qu'ils reconnaissaient et savaient appliquer les habiletés dont le projet faisait état?
- Les élèves ont-ils fait preuve de créativité à l'intérieur du champ d'activité déterminé par les objectifs?
- Dans la réalisation finale, y a-t-il unité des éléments, cohérence dans le développement et mise en relief?

Évaluation d'une présentation orale : une liste de contrôle pour l'animateur et l'élève

Contenu

- Matière intéressante
- Unité des idées
- Emploi de détails particuliers
- Emploi du langage figuré : images, exemples, illustrations

Structuration

- Bonne introduction
- Schéme structural perceptible
- Développement progressif des idées
- Méthode d'organisation adaptée au sujet
- Bonne conclusion

Expression physionomique

- Manière naturelle, sincère
- Bonne maîtrise de l'auditoire
- Personnalité rayonnante
- Bon maintien
- Geste significatif

Élocution

- Débit clair et distinct
- Bon timbre de voix
- Bonne intonation
- Accent expressif
- Rythme mesuré

Production : un registre de travail

Date :	Numéro du groupe :	Régisseur :
Objectif(s) du cours		
Travail accompli en classe		
Travail à réaliser en activité parascolaire		
Objectif(s) modifié(s)		

Évaluation d'une présentation en expression dramatique¹⁶

	A Excellent	B Très bien	C Bien	D Faible
Impression générale	développement des personnages bien poussé	développement des personnages réalisé d'une façon intéressante	développement vraisemblable des personnages	personnages esquissés de façon banale
Mouvement	finement détaillé, bien intégré à l'action et aux personnages	naturel, adapté au ton et aux personnages	quelques tentatives heureuses	timide; tentatives irrégulières
Voix	souple; intonation très nuancée; timbre de voix bien «placé»; rythme soigné et réfléchi; interprétation touchante et saisissante	bonne diction; bon timbre de voix	diction acceptable; intonation peu nuancée; rythme posé et suivi	diction satisfaisante; peu de variété; mesure irrégulière

Évaluation du programme à l'intention du chef de section responsable du programme d'expression dramatique

- Le programme de cours est-il établi selon un plan cohérent? Procure-t-il un contexte de nature à promouvoir l'interdisciplinarité aux cycles intermédiaire et supérieur?
- En préparant le programme de cours, a-t-on prévu de l'assistance aux animateurs, particulièrement en ce qui concerne l'adaptation du programme aux besoins individuels des élèves?

- L'orientation du programme-cadre permet-elle aux animateurs de juger de leur programme de cours, d'en apprécier les valeurs et d'en modifier le contenu au besoin?
- A-t-on essayé de faire valoir l'intégration de l'expression dramatique aux autres matières auprès des enseignants des autres disciplines?

Le meilleur système d'évaluation sera sans doute celui qui saura s'inspirer du plus grand nombre de critères et de la plus grande variété de formules pour évaluer le plus d'aptitudes et de valeurs possible.

16. Adaptation du tableau de B.S. MacDonald, *Evaluation in Theatre Arts*, cité par M. Clemens, dans le document de travail *Evaluation* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1978).

Troisième partie : Activités



Introduction

Le programme-cadre se limite à donner des orientations méthodologiques. Il ne faut pas chercher, dans la partie qui suit, une démarche pédagogique, une méthode ou une recette.

Afin de mieux illustrer le rapport qui doit exister entre l'activité présentée en classe et les objectifs particuliers qui se rattachent aux cinq objectifs généraux, la présente partie offre un éventail d'activités se rapportant aux objectifs déjà fixés.

Cette partie ne représente aucunement une classification de l'expression dramatique. L'enseignant y verra des suggestions qui lui permettront de choisir les activités qui répondent le mieux aux besoins de ses élèves et du milieu, compte tenu des objectifs que propose le présent programme-cadre.

Activités présentées par domaine

Les processus d'apprentissage

Objectif général

1. *L'élève doit maîtriser des processus de pensée raisonnée et de pensée créatrice.*

Objectif particulier

1.1 *L'élève apprend à rappeler et à canaliser les impressions sensorielles et affectives pour favoriser la découverte par l'appréhension intuitive.*

Activités

Jeu d'association

Cette personne me fait penser à quelle fleur? À quel fruit? À quel animal? À quelle chanson? À quel mets? Les élèves, groupés par deux, se décrivent l'un et l'autre à partir de ces questions.

Écrire douze mots quelconques en une colonne. Remettre cette liste de douze mots au voisin. Ce dernier récira en une colonne les mêmes mots mais dans l'ordre qui lui est propre et qui convient à sa façon d'associer et de penser.

Rappel des impressions sensorielles

Évoquer la texture et le parfum du savon employé ce matin, le goût des aliments mangés au petit déjeuner, les odeurs, les bruits de la maison à mesure que s'animent les gens au réveil.

Le rêve

Raconter, comparer, mimer, dessiner ou jouer les rêves de la nuit précédente. Le rêve le plus fréquent. Le rêve le plus redouté.

Réaction instinctive, spontanée

(Élément de surprise.) Présenter un stimulus de façon inattendue où l'impression est associée instinctivement à une impression sensorielle; exemples : à la noirceur ou les yeux fermés, faire entendre un bruit, toucher à un objet ou une personne, percevoir une lumière ou une odeur inattendue.

Réaction affective

Présenter une affiche qui provoquera une contestation vive; par exemple, «L'heure du dîner est raccourcie de 15 minutes. Veuillez vous rendre à votre casier pour y faire le ménage». Mise en commun : discuter du rôle de l'affectivité dans les réactions.

Imitation

Décrire tel comédien, tel héros, tel ami – celui qui est le plus admiré – en l'imitant dans sa physionomie, ses gestes, ses paroles; exemples : Travolta, Chaplin, Trudeau.

Objectif particulier

1.2 *L'élève apprend à faire des enchaînements associatifs et analogiques pour favoriser l'apprentissage par la pensée créatrice.*

Activités

Enchaînement séquentiel et chronologique

À partir de phrases ou d'illustrations (ex. : bandes dessinées) disposées pêle-mêle, reconstituer l'histoire.

Reconstituer un conte à partir de tableaux mimés.

Enchaînement associatif

Enchaîner à partir d'une phrase. Un mot dans cette phrase appelle une deuxième phrase qui s'enchaîne à la première. Dans cette deuxième phrase, un mot en appelle une troisième et ainsi de suite.

Chaque membre d'une équipe fait un dessin quelconque sans consulter son voisin. En équipe, arranger les dessins selon un ordre suggéré par association d'idées et raconter l'histoire suggérée par cet enchaînement.

Enchaînement comparatif, analogique

Transposer la morale et les personnages d'une fable connue (ex. : *La cigale et la fourmi*) dans un contexte contemporain. Faire le contraire : transposer un fait vécu en une fable qui serait jouée.

L'attention convergente

Diriger l'attention sur un objet (ex. : une chaise, une cannette, une feuille de papier). Noter rapidement toutes sortes d'emplois, toutes sortes de transformations possibles.

La détente

Exercice de respiration. Jambes écartées, s'élever sur la pointe des pieds en relevant les bras au-dessus de la tête. Inspirer longuement en se rehaussant. Expirer en redescendant sur les talons (lentement) et en baissant les bras.

Faire le vide. Exercice de dissociation : étendu sur le dos, considérer l'un après l'autre chacun des membres; le sentir vivre, sentir la circulation du sang puis le sentir s'alourdir comme du plomb.

Exemples d'exercices de dissociation :

- le bonhomme de neige qui fond au soleil,
- la genèse. À partir d'une détente complète, germer, sortir de terre et pousser comme une fève, un épis de blé (sur un air de musique).

Objectif particulier

1.3 L'élève apprend à relever et à décrire les éléments constitutifs (forme, couleur, ligne, nuance, contraste, etc.), pour réaliser les rapports particuliers à la pensée raisonnée.

Activités

Savoir relever les éléments constitutifs

Relever ce qui a le plus frappé dans l'image, le son, la musique, le dialogue et l'interprétation d'un film, d'une émission radiophonique ou télévisée.

Rendre en improvisation un fait d'actualité ou un sujet de peinture (ex. : *Les mangeurs de pommes de terre* de Van Gogh).

Savoir décrire les éléments constitutifs

Ajouter un qualificatif aux éléments relevés dans l'exercice précédent.

Savoir faire des rapports entre les éléments

Montrer les relations entre les éléments de l'exercice précédent.

Savoir résumer

Résumer brièvement un conte, une légende connue, une bande dessinée, un film, une émission de télévision, un tableau.

Savoir verbaliser un concept, une règle, un principe, un proverbe

Définir la charité, la liberté.

Expliquer un proverbe; exemples : «La nuit, tous les chats sont gris» ou «Pierre qui roule n'amasse pas mousse».

Objectif particulier

1.4 L'élève apprend à résoudre des problèmes en les verbalisant, pour ensuite formuler l'hypothèse et vérifier la solution.

Activités

Verbalisation du problème

Être égaré seul dans la forêt du Nord, en hiver. Comment survivre en attendant du secours?

Conceptualisation approximative de la solution

Le secours pourrait venir des airs (un avion) ou de la forêt (un chasseur).

Rappel et choix des informations reliées

Faire l'inventaire des ressources, des vivres, des énergies, de la température, des distances, de l'orientation, etc.

Quelles sont les conditions qui assurerait la survie?

Formulation de l'hypothèse (combinaisons)

Les habitudes à développer en attendant le secours, les précautions à prendre, les différentes façons de signaler sa présence.

Tentative de solution

Préparer un feu, un signal ou des indices à des endroits stratégiques.

Vérification

La solution s'appliquerait-elle à d'autres situations? Lesquelles?

Objectif particulier

1.5 L'élève apprend à intégrer et à exprimer concrètement les connaissances acquises dans les diverses matières d'enseignement.

Activités

La dramatisation des faits

Dramatiser la suite des événements d'un cas de meurtre qui aurait fait les manchettes. Ajouter des scènes révélatrices de personnages, de milieux, de circonstances qui peuvent apporter de nouvelles dimensions au fait.

Représentation d'un thème au moyen de plusieurs matières

Exposer les thèmes de l'abus de pouvoir, des droits des autochtones en histoire, en géographie, en littérature, etc.

Représentation d'un thème en intégrant les moyens d'expression

Liberté individuelle et bien commun. Lequel doit l'emporter dans une décision de famille, de classe ou de communauté comme dans le cas d'une décision politique, économique ou sociale? Sous forme de saynète, de montage audio-visuel, de mouvement expressif, d'affiche, de pancarte (ex. : dans un happening), faire valoir les deux thèses (par exemple, imaginer le point de vue d'un poète chinois vivant en République de Chine et le confronter avec celui d'un poète nord-américain.)

Représentation visuelle (chorégraphie) des abstractions (lois, règles)

Le pouvoir VS la soumission. Se diviser en deux équipes qui s'opposent. Représenter les deux forces et la tension qui s'exerce entre les deux par des mouvements expressifs (comme la danse) sur un air de musique (ex. : *L'Oiseau de feu*).

Le développement de la personne

Objectif général

2. L'élève doit développer les facultés de l'esprit et du corps qui lui permettent de se réaliser pleinement.

Objectif particulier

2.1 L'élève prend conscience de ses cinq sens pour en mesurer l'acuité et pour développer plus de discernement.

Activités

Perceptions visuelles

Un montage de diapositives. Identifier le sujet de chacune des diapositives. Dans quel ordre apparaissent-elles?

Jeu de Kim. On passe un plateau où sont disposés divers objets, devant les élèves. Ceux-ci doivent noter mentalement le plus grand nombre d'objets possible.

Perceptions auditives

Identifier les bruits d'un montage de bruits hétéroclites (ou selon des catégories : bruits de jungle, de véhicules, d'outils) et indiquer l'ordre dans lequel ils apparaissent.

Perceptions tactiles

A guide B et lui fait toucher différentes textures, par exemple à l'occasion d'une randonnée dans le parc ou dans le bois.

Les mains cachées sous une couverture, identifier, au toucher, un objet, un fruit qu'on passe sous la couverture.

Perceptions olfactives

Les yeux clos, identifier quelques condiments à l'odeur.

Perceptions gustatives

Les yeux clos, goûter et identifier quelques substances comestibles.

Objectif particulier

2.2 L'élève prend conscience du moi physique, intellectuel et affectif, qu'il apprend à valoriser pour rehausser sa confiance en lui.

Activités

Connaissance du schéma corporel

Découvrir les articulations de son corps (toutes les articulations) et les exercer en séquence, sur un rythme, sur un air de musique.

L'introspection

Se rappeler un moment vécu (ex. : un moment d'attente interminable devant le téléphone, à l'arrêt d'autobus, à la gare de voyageurs) et s'examiner en pensée (gestes, attitude, sentiments).

Acceptation du moi (qualités, idées)

Énoncer pourquoi je voudrais être telle ou telle personne, pourquoi je ne voudrais pas être telle personne. Ce que je ferais si je gagnais un million, si je me trouvais sans le sou, si je savais que j'allais mourir dans cinq heures. Qu'est-ce que ces opinions disent de moi? Quels sont les traits que je me reconnais? Que j'accepte?

Confiance en soi

Relever une liste des réalisations dont je suis fier, des choses positives que j'ai dites ce matin, du bonheur que j'ai procuré à d'autres, des qualités qu'on me reconnaît.

Objectif particulier

2.3 L'élève prend conscience des dimensions spatio-temporelles selon lesquelles il doit coordonner son moi physique, intellectuel et affectif.

Activités

Spatialité

– L'équilibre

Marcher sur une poutre en fixant un point.

Marcher avec un livre sur la tête.

Dans diverses positions, trouver le point et la limite de l'équilibre.

Faire différents gestes au ralenti; ex. : tomber d'une chaise, lancer une balle.

Marcher sur la lune, dans la jungle, sur un fil imaginaire.

– La locomotion

Sauter, sautiller, gambader, sauter à cloche-pied, sauter à pieds joints, sauter à saute-mouton, etc.

– La direction

Fixer un point à une certaine distance. Calculer mentalement le nombre de pas qu'il faudrait faire pour l'atteindre. Fermer les yeux et exécuter le nombre de pas qu'on s'est fixé dans la direction du point à atteindre. Ouvrir les yeux et vérifier sa position par rapport au point. Recommencer l'exercice en ajoutant des obstacles dont on doit tenir compte.

Temporalité

– Simultanéité

Le jeu du miroir. A fait des gestes que B doit reproduire en même temps. Renverser les rôles.

– Séquence

Découper un mouvement. Cinq personnes reproduisent autant de mouvements successifs.

Reproduire quatre ou cinq séquences d'une histoire en quatre ou cinq tableaux.

– Rythme

Marcher, sauter, glisser, tourner sur divers rythmes.

Exécuter les mouvements suggérés par des extraits de musique.

Coordination

Marcher en cercle sur une mesure de quatre temps. À «1», frapper des mains. Faire quelques tours. À «2», frapper du talon. Faire quelques tours. À «3», dire «boum». Faire quelques tours. À «4», siffler. Faire quelques tours.

Chanter une chanson en coordonnant des gestes. Accélérer.

Chorégraphie. Sur un air de musique, deux danseurs évoluent en opposant des gestes contraires. A fait un geste et B oppose toujours le geste contraire.

Objectif particulier

2.4 L'élève apprend à exercer un jugement toujours plus sûr et réfléchi en développant certaines facultés comme l'observation, la mémoire, l'adaptation et la concentration.

Activités

Observation

Observer des travailleurs dans un chantier de construction ou des gens dans un restaurant. Reproduire la scène, les gens, les activités, les physionomies en improvisation.

Intériorisation (association)

Poursuivre la même expérience. Relever les points de ressemblance et les points de dissemblance (âge, vêtements, gestes).

Conceptualisation

Poursuivre la même expérience. Relever les détails caractéristiques (taille, âge, regard, etc.).

Adaptation, conciliation

Réagir ou prendre position à partir d'un éditorial ou d'une manchette de journal. Illustrer le fait en dramatisation. Comment concilier les différends?

Mémoire

Jeu du téléphone. Vous racontez une histoire au premier élève en fournissant plusieurs détails (ex. : accident d'automobile). L'élève doit répéter l'histoire détaillée à un deuxième élève; le deuxième, à un troisième, et ainsi de suite. Le dernier élève compare la version finale à la version initiale.

Faire lire une affiche, une annonce de pièce, de film, de vente, et faire relever de mémoire les détails saillants.

Concentration

Essayer de faire un calcul (une addition, une multiplication) en dépit d'une série d'interruptions et de distractions. Au signal, accomplir une tâche; au deuxième signal, revenir au calcul.

Motivation (découvrir la pertinence)

Le match. Reprendre l'activité précédente en équipes.

Auto-évaluation

Évaluer son rendement, ses frustrations au cours de l'activité précédente.

Objectif particulier

2.5 L'élève apprend à développer son imagination par des jeux d'association et sa créativité par la réorganisation et la concrétisation de nouvelles perceptions.

Activités

L'association (perception, idées)

Perception. Ces bruits vous suggèrent quel animal, quelle fleur, quelle ligne? Tel animal, telle fleur, tel légume, telle ligne, telle couleur vous suggère quelle qualité (ex. : générosité, imprudence, fierté)?

Réorganisation et structuration d'éléments (forme, couleur, ligne, nuance, contraste, etc.)

Choisir et agencer dans un ordre quelconque des gestes, des diapositives ou des bruits pour exprimer une idée (ex. : violence, paix, enfance).

Parodier un conte en le situant dans un autre contexte; exemple : le Chaperon Rouge a dix-sept ans, le loup est un motard et la grand-mère possède une grande fortune.

Concrétisation des éléments

Rendre des contraires ou des homonymes par des gestes (charade).

L'imitation

Imiter de façon active, de façon figée, telle actrice, tel personnage de télévision dès qu'un voisin le suggère.

La communication

Objectif général

3. L'élève doit développer la communication verbale et non verbale dans des rapports interpersonnels qu'il doit rendre signifiants et fructueux.

Objectif particulier

3.1 L'élève découvre les autres et apprend à les valoriser dans un sentiment d'altruisme et de tolérance propre à rehausser la confiance au groupe.

Activités

Découverte des autres

Les élèves A et B doivent s'interviewer réciproquement. Chaque élève présente ensuite son copain, sa copine au groupe.

Former des équipes de quatre. Chaque équipe prépare collectivement, et pour chacun des membres, un «T-shirt» de papier sur lequel figureront dessins, slogans ou expressions destinés à valoriser et à faire connaître chacun des membres.

L'altruisme

Former des groupes de deux. Chaque groupe se choisit un métier (plombier, menuisier, jardinier, cultivateur, boulanger, etc.). Les deux membres, A et B, jouent une scène puisée au quotidien du travailleur qu'ils ont choisi. Tout d'abord, A s'ingénie à être égoïste et B, à être généreux. Au signal, les rôles sont inversés : B devient égoïste et A, généreux. Mise en commun : quels sont les effets de ces attitudes (a) sur les gens en cause, (b) sur la productivité, (c) sur la société?

Confiance au groupe

Former des équipes de six ou sept. A se place au centre. Les yeux fermés, il se dirige vers l'un des équipiers, qui aussitôt l'accueille et l'oriente vers un deuxième équipier. Toujours les yeux fermés, il se dirige en ligne droite dans la direction qu'on lui signale. Le deuxième équipier l'accueille et l'oriente vers un troisième équipier, et ainsi de suite. B remplace alors A au centre et le jeu continue.

Tolérance

Former des groupes de deux. A est un employeur-interviewer et B est l'interviewé qui se présente pour obtenir un emploi. B fait valoir ses qualifications, mais A ne veut pas embaucher B à cause de discrimination qu'il essaie de cacher : B est un Noir, une femme, un infirme, un catholique, un ancien prisonnier, etc. Au signal, A et B inversent les rôles. Mise en commun : comment se révèlent les tactiques discriminatoires? Faire un relevé de situations où se révèle la discrimination.

Encore deux à deux, A et B jouent une scène domestique où les époux (un Blanc et une Noire, un catholique et une baptiste, etc.) se communiquent les difficultés d'ordre discriminatoire survenues durant la journée au travail, au magasin, à une réunion, à l'école, etc.

Objectif particulier

3.2 L'élève apprend à jouer sur la même longueur d'onde en cultivant l'échange et l'interdépendance dans l'interaction.

Activités

L'échange

Former des groupes de deux. A enseigne à B une habileté, une technique qu'il a maîtrisée (ex. : un truc en mathématiques, un tour d'illusionnisme, une technique de sport, de dessin, de musique). Au signal, inverser les rôles.

Interdépendance

Former des groupes de deux. Chaque groupe doit préparer *deux* situations différentes en utilisant *un* dialogue de quatre répliques-clichés; exemples :

A-Pourquoi?	A-Vous avez du feu?
B-Parce que.	B-Oui.
A-Certain?	A-Merci.
B-Oui.	B-De rien.

Les situations doivent être jouées devant tout le groupe en utilisant le dialogue de façon à ce que le groupe puisse comprendre les situations. Mise en commun : dans quelle mesure a-t-on rendu le où, qui, quoi, pourquoi, comment?

Agir sur la même longueur d'onde (symbiose)

Former des équipes de trois. Chaque équipe doit réaliser un jeu de suspense déterminé par l'animateur; exemples : deux commandos doivent surprendre l'ennemi; deux chasseurs veulent surprendre une biche; deux curieux veulent surprendre l'habitant d'une maison hantée. Sans préparation, les participants doivent développer l'action par mime.

Action-réaction

État de siège. Diviser le groupe en deux équipes, les A et les B. Les A sont les assaillants, les B sont les assiégiés dans une situation suggérée par l'animateur; exemples : autour d'un château-fort au Moyen Âge; des policiers cernant une maison où des ravisseurs détiennent quelques otages; les animaux de la forêt se protégeant contre des chasseurs; Madeleine de Verchères contre les Iroquois. Mise en commun : relever les techniques d'assaut et les techniques de défense et établir les rapports de cause à effet entre les deux.

Mouvement expressif. Sur une musique (ex. : «La Danse infernale» de *L'Oiseau de feu* de Stravinsky), un élève fait un mouvement expressif d'ensorceleur et s'efforce de rendre un sentiment de domination; les autres réagissent à chaque geste dans un sentiment de peur, de défense ou de soumission.

Objectif particulier

3.3 L'élève développe une plus grande réceptivité en cultivant des habitudes d'écoute, d'attitude positive, de sensibilité et de maîtrise de soi.

Activités

L'écoute

Former des équipes de six. La description d'un accident est transmise oralement aux chefs d'équipe. Les chefs soufflent la description à voix basse à un équipier qui, à son tour, la souffle à un autre équipier. Le dernier à entendre la description doit l'enregistrer sur cassette. Mise en commun : on écoute les divers enregistrements et l'on signale les variantes.

L'attitude positive¹⁷

Les élèves assis par terre forment un grand cercle. Chacun pense à un héros qu'il connaît. Aussitôt qu'il peut se rappeler cinq bonnes actions de son héros, il se joint au défilé qui se forme autour de la pièce. Quand tous se sont joints au défilé, chaque élève, à tour de rôle et en continuant le défilé, identifie à haute voix son héros et signale les cinq actions.

Les élèves reprennent ensuite leur place par terre. Chacun d'eux doit se rappeler cinq bonnes actions qu'il a lui-même réalisées et, aussitôt, se joindre à un nouveau défilé. À tour de rôle et en continuant le défilé, les élèves se nomment et signalent à haute voix leurs cinq actions. Mise en commun : dans quelle mesure parade-t-on dans la vie? Est-on spectateur?

Faire un relevé des slogans publicitaires les plus populaires; exemples : «On est six millions. Faut s'parler»; «Les quatorze soleils, ça réchauffe le Québécois»; «Une journée sans oranges de la Floride, c'est comme une journée sans soleil»; «7-Up, ça ravigote»; «Fruitez-vous le bec avec Juicy Fruit». Mise en commun : découvrir (a) les techniques de commercialisation des produits; (b) les techniques de vente de ses talents. Parodier ces slogans de façon à vendre un talent que l'on se reconnaît.

Chaque élève pense à son plus grand talent. Chacun invente une réclame publicitaire d'une minute et, à tour de rôle, essaie de vendre son talent au groupe.

Sensibilité (empathie)

Former des groupes de deux. A et B sont assis l'un en face de l'autre, les yeux fermés et les bras étendus devant soi pour toucher les mains de l'autre. L'animateur circule en touchant les A d'un objet quelconque (le dos d'une cuillère appliquée sur la joue, un fichu de soie qui frôle la gorge, etc.).

Par le toucher des mains, B note la réaction de A. L'animateur refait le même exercice, cette fois en touchant les B. A note la réaction de B.

L'animateur circule encore, cette fois en passant sous le nez des A une fiole d'où s'échappe une odeur nauséabonde. Les A ont les yeux fermés et les B, les yeux ouverts. B note les réactions de A. Au signal, on reprend l'exercice en déposant sur la langue des B une goutte d'un liquide amer. Les B ont les yeux fermés et les A, les yeux ouverts. A note la réaction de B. Mise en commun : à quels signes peut-on noter les réactions des autres?

Former des groupes de deux. A est aveugle (les yeux fermés) et B le guide. B conduit A par la main (de préférence à l'extérieur) et lui fait découvrir le milieu par diverses impressions sensorielles (olfactives, tactiles, auditives). Au signal, inverser les rôles. Mise en commun : le guide est-il réceptif aux mêmes sensations que l'aveugle? Pourquoi? Comment? Comment peut-il inspirer confiance?

Maîtrise de soi (maîtrise de ses sentiments)

Former deux cercles concentriques, les A à l'extérieur, assis devant les B. Chacun pense à ce qui l'a le plus choqué ces derniers jours et le raconte à B en y mettant toute la foudre, toute l'impétuosité possible. Au signal, les élèves changent de partenaire en passant à celui de droite. Toujours assis par terre, A raconte le même incident à B avec le plus grand calme possible, sans émotivité. Au signal, les élèves changent de partenaire : B raconte le même incident à A avec calme. Changement de partenaire : A raconte le même incident à B de façon à le faire rire. Changement de partenaire : B raconte le même incident à A de façon à le faire rire. Mise en commun : comment transformer un sentiment débridé en un sentiment maîtrisé?

Objectif particulier

3.4 L'élève apprend à communiquer de façon verbale et non verbale en poursuivant le développement du geste et de la parole jusque dans leurs dimensions techniques.

Activités

Image

Faire un relevé des techniques publicitaires à partir de quelques pages publicitaires des grands magazines.

17. Voir le livre de Jean-Marc Chapat, *Vivre c'est vendre* (Éditions de l'Homme, 1975), 191p.

Préparer en équipe un collage sur un thème déterminé par l'animateur. Mise en commun : relever le différences qui marquent les diverses interprétations.

Former des équipes de cinq ou six. Chaque équipier fait un dessin quelconque sans consulter son voisin. Les membres de l'équipe se montrent ensuite leurs dessins. Ils décident d'un sujet ou d'une intrigue que pourraient représenter les dessins et les arrangeant dans un certain ordre. Selon l'ordre des dessins, chacun improvise une narration qui doit s'enchaîner et former un tout.

Son

À partir d'un montage de bruits hétéroclites enregistrés sur bande magnétique, chaque équipe de six ou sept élèves doit préparer une pantomime. Elle peut aussi improviser une narration en enchaînant les interventions et en synchronisant bruits et paroles.

Geste

– Le contrôle musculaire et la coordination

Former un cercle. Faire demi-tour à droite. Les bras étendus de chaque côté à la hauteur des épaules, marcher au pas en comptant à voix haute : «1-2-3-4». À «4», faire une flexion du genou droit. Faire quelques tours. Ajouter deux consignes : à «2», ramener les deux bras vers la poitrine; à «3», les redresser vivement. Faire quelques tours en tenant compte des consignes et en comptant à voix haute.

Former un cercle et se tenir par la main. Un participant inspire longuement en serrant la main de son voisin de droite et expire longuement en serrant la main de son voisin de gauche. Ce dernier reprend le même geste et l'activité se poursuit jusqu'à ce qu'on ait complété un tour. Cet exercice est particulièrement utile pour réduire le trac.

– Geste mimé, découpage

Mimer une action; exemples : lancer une balle, tomber, prendre une cuillère à soupe de potage chaud. Répéter l'action au ralenti, en deux temps, en quatre temps, en six temps, en huit temps.

Chaque élève mime un métier devant le groupe qui doit deviner de quel métier il s'agit.

– Geste improvisé

Former des groupes de deux. Les équipes improvisent brièvement (deux minutes) une scène suggérée par l'animateur; exemple : un mari voit sa femme se préparer à sortir le soir. Il est mécontent. Mise en commun : relever les caractéristiques du geste improvisé.

– Geste interprété

Former des groupes de deux. Les équipes doivent faire valoir trois différentes interprétations des répliques suivantes :

A–Tu sors?
B–Oui.

Utiliser chaque fois la même intonation, mais varier les gestes.

– Mouvement expressif

Les élèves représentent les quatre mouvements suivants : marcher, sauter, glisser, tourner. Puis ils reprennent ces quatre mouvements pour suggérer une sensation de boue (sur la musique *Méditation* de Satie); pour suggérer une sensation d'élasticité (sur *Holothurie* de Satie); pour suggérer une sensation de fil d'acier (sur *Petit prélude à la journée enfantine* de Satie); pour suggérer un pianissimo exécuté sur un plancher de verre (sur *Gnossienne II* de Satie).

Parole

– Phonation et respiration

Faire connaître le mécanisme de la phonation des voyelles (sons) et des consonnes (bruits).

Exercice de respiration. Former un cercle. Les jambes écartées, toujours bien droites, éléver lentement les bras au-dessus de la tête en aspirant une seule fois sur une mesure de cinq temps. Les jambes toujours bien droites, retomber de la taille en relâchant le souffle dans un gros pouf!, les bras ballants comme le pendule d'une horloge. *Balancer de la taille, comme un ressort.* Reposer. Répéter deux ou trois fois.

– Diction normative (voyelles et consonnes)

Faire connaître les points d'articulation sur le palais dur et le palais mou qui déterminent l'articulation des voyelles. Montrer les ressemblances et les différences entre le i et le y, le o fermé et le o ouvert.

Les consonnes comme bruits. Faire voir les différences de prononciation entre le k (sourd) et le g (sonore), le p (sourd) et le b (sonore), le f (sourd) et le v (sonore).

Faire voir les effets «joualisans» d'une mauvaise prononciation, les effets de la diphtongaison.

– Mesure : la scansion, en prose et en poésie

Montrer les règles de schwa (e muet) élidé ou sonore en prose, en poésie.

Comment tenir compte du nombre de syllabes des vers, étant donné les élisions, les diérèses et les synéthèses; la sorte de pieds (iambe, anapest, dactyle, trochée, etc.) dépend des syllabes, atones et accentuées.

Montrer où placer l'accent tonique en français, comment tenir compte des groupes phoniques, rythmiques et respiratoires en prose.

– Intonation, timbre, résonnance (voix dans le masque)
L'intonation. Régler la montante et la descendante d'une phrase à partir de son point élevé. Régler la montante d'une phrase interrogative, la montante ou la descendante d'une phrase exclamative.

Le timbre (la hauteur de la voix). «Placer» sa voix à partir des exercices de vocalisation (prolonger une voyelle sur diverses notes musicales, sur divers registres).

Développer une «voix dans le masque» en exerçant le mouvement du diaphragme et en dirigeant les sons vers la tête.

Objectif particulier

3.5 L'élève maîtrise des techniques d'échange comme la table ronde, l'atelier, le remue-méninges et le débat.

Activités

Table ronde

Les participants à une table ronde représentent différentes spécialisations. Un sujet est débattu selon les points de vue des diverses disciplines; exemple : les jeunes d'aujourd'hui sont-ils plus heureux que l'étaient leurs pères? Faire débattre le sujet par un enseignant, un médecin, un avocat, un psychiatre, un père de famille, un élève, un homme politique, etc. Le sujet peut être farfelu; exemples : comment expliquez-vous le succès de la tortue dans la fable *Le Lièvre et la Tortue*? Comment expliquez-vous l'assassinat de Cavelier de La Salle?

Atelier (travail en équipe)

Débattre en ateliers les divers aspects d'une question et en proposer des solutions; exemple : le problème de l'alcoolisme. Le rôle et les solutions à partir du milieu, de la société, des lois, de l'héritage, de l'éducation, etc.

Présenter en ateliers divers aspects de la musique : musique classique, comédie musicale, opéra, musique moderne (Gershwin, Grofe), ballade, rock, blues, chanson populaire, etc.

Remue-méninges

C'est l'occasion de produire rapidement une série de solutions pour résoudre un problème; exemples : Jean Talon déplore le fait que les cultivateurs quittent les terres pour devenir coureurs des bois. Par quels

moyens peut-il les amener à rester sur leurs terres? Ou encore, comment peut-on fêter la Saint-Jean à l'école?

Représentation audio-visuelle, montage

Par un montage de diapositives accompagné de paroles, de musique et d'effets sonores enregistrés sur bande magnétique, faire valoir les différentes dimensions d'un thème; exemples : la guerre et la paix, le rôle de la femme, l'opposition entre liberté et tyrannie. Combiner la représentation audio-visuelle avec le mouvement expressif.

Reportage (écrit, filmé, photographié, télévisé)

Faire un reportage au moyen de photos, d'enregistrements, de films; exemples : les techniques de vente de meubles, de voitures, l'unilinguisme et le bilinguisme dans notre milieu.

Débat

C'est l'occasion de débattre les côtés positifs et négatifs d'une même question; exemple : la plume est-elle plus puissante que l'épée? Deux ou trois participants exposent les divers aspects positifs alors que deux ou trois autres participants présentent les aspects négatifs. Suivent les ripostes, puis le verdict (évalué suivant les applaudissements de l'auditoire ou par un jury).

L'identité socio-culturelle

Objectif général

4. L'élève doit prendre conscience de son identité socio-culturelle et de son rôle d'animateur dans le milieu.

Objectif particulier

4.1 L'élève prend conscience de son identité par rapport à son milieu et à son héritage culturel.

Activités

Mon identité par rapport à mon milieu culturel

Si j'étais un extra-terrestre, quelles caractéristiques devrais-je afficher pour paraître : un mineur de Timmins, un cultivateur de Prescott-Russell, un travailleur d'usine de Windsor, un fonctionnaire d'Ottawa, un élève d'une école française? Faire valoir ces caractéristiques en improvisation.

Héritage culturel

À l'exemple de Germain Lemieux s.j., auteur de *Les vieux m'ont conté*, enregistrer des chansons, contes et histoires drôles dans les familles et dans les foyers pour personnes âgées.

Connaissance du milieu : passé, présent et avenir

Improviser une situation vécue par quatre générations (1980, 1950, 1925, 1900) : le travail de la ferme, une demande en mariage, une journée à l'école.

En improvisation, inventer une ville, une famille que l'on fait évoluer pendant plusieurs générations.

Fouiller les archives et les registres pour retracer l'histoire de son village, de sa ville, découvrir les noms de ses fondateurs, de ses premiers habitants, l'origine de ses industries, de ses usines, la première paroisse, le premier conseil municipal, etc. Interroger «les vieux de la place» pour avoir des détails plus vivants.

Objectif particulier

4.2 L'élève apprend à développer ses qualités de meneur et à valoriser l'individu dans la collectivité en s'initiant aux techniques d'animation dans des projets prévus à cette fin.

Activités

Techniques d'animation

Improviser une situation, une promenade dans le bois par exemple, selon trois techniques : (a) le jeu libre, où l'animateur permet à l'élève d'évoluer (au son d'une musique) au gré de son imagination, sans directives; (b) le jeu dirigé, où l'élève cherche à exprimer une réalité au fur et à mesure que l'animateur la suggère; par exemple, «Il fait froid. . . Vous frissonnez. . . Attention aux ronces, à la broussaille. Vous vous penchez pour éviter les branches d'arbre. Un écureuil file de-

vant vous, vous sursautez. . . »; (c) le jeu improvisé, où l'animateur met l'élève dans une situation où il devra résoudre un problème en s'exprimant sur le vif comme par exemple, «Vous êtes dans le bois. Il fait beau soleil. C'est agréable. Soudain, vous constatez que vous êtes égaré. Que faites-vous? Faites-nous voir toute la situation».

Initiation à l'animation

Confier à certains élèves le soin de préparer quelques exercices de mise-en-train (détente, respiration, coordination, etc.) et de diriger le groupe dans ces exercices.

Confier à un élève le soin de diriger l'appréciation ou la mise en commun à la suite d'une improvisation.

Dans une improvisation en équipe, confier à un élève le soin d'animer le groupe dans la délimitation du où, qui, quoi, pourquoi, comment.

Les qualités de meneur

Observer deux personnes (ou personnages) dans leur façon de diriger les gens ou l'action; exemples : un héros de film, de télévision ou de bandes dessinées; divers entraîneurs ou moniteurs de sports; le maire, les conseillers municipaux, les dirigeants d'une entreprise, d'un commerce; les chefs de divers partis politiques.

Mise en commun : relever les caractéristiques de divers meneurs, celles qu'on estime, celles qu'on méprise.

Présenter une entrevue télévisée de deux chefs dont deux élèves tiennent les rôles; exemple Wolfe et Montcalm, Riel et Lévesque, Begin et Sadate. Mise en commun : relever les caractéristiques de l'un et de l'autre, leurs façons d'envisager un problème.

Projets de leadership

Montrer comment organiser un comité *ad hoc* : le président de l'assemblée, le secrétaire, le trésorier, les membres. Montrer comment présider une réunion : l'ordre du jour, le procès-verbal de la dernière réunion, la répartition des tâches, les principales démarches et les lignes de conduite. Montrer comment préparer l'échéancier, le relevé des ressources, le rapport.

À l'école, par exemple, vous voulez mettre sur pied un café-théâtre. Improviser la troisième réunion du comité *ad hoc*.

Valorisation de l'individu dans la collectivité

À l'occasion d'un cours d'expression dramatique, chacun tire d'un chapeau le nom d'un élève du groupe. Au cours suivant, chacun doit proposer un toast en l'honneur de la personne dont il a tiré le nom afin de faire valoir chez cette personne une activité, une action ou un geste qui mérite d'être reconnu.

Objectif particulier

4.3 L'élève prend conscience de ses responsabilités en découvrant sa communauté familiale, scolaire et régionale.

Activités

Connaissance de la communauté familiale, scolaire, régionale (urbaine ou rurale)

Dresser l'arbre généalogique de sa famille. À certains moments durant l'année, rapporter une anecdote accompagnée d'un montage audio-visuel.

Récolter des données sur un incident important touchant l'histoire de l'école et le jouer pendant un cours.

Inviter à l'école quelques personnes capables de parler des occupations et des métiers divers que l'on retrouve dans la communauté. Enregistrer le tout sur une bande magnétoscopique qui pourrait servir à l'occasion d'un happening. Mise en commun : quelles sont les principales occupations que l'on retrouve dans la communauté? Les principales industries? Les principales maisons de commerce? Les principaux groupes ethniques? Comment les gens de la communauté occupent-ils leurs loisirs?

Moyens de participation

Fouiller les anciens journaux locaux, les documents historiques, les registres, etc.; interviewer et visiter les gens qui peuvent faire connaître le passé, un besoin, un métier; participer aux comités d'organisation et accomplir une tâche bien précise; préparer un reportage écrit, photographié, filmé; participer aux émissions de radio et de télévision et utiliser les centres de documentation des postes de radio et de télévision; prendre connaissance des métiers et des arts enseignés en cours du soir, en fins de semaine aux enfants, aux gens de l'âge d'or, et apporter son aide; prêter son assistance aux journées athlétiques et aux activités de parc destinées aux enfants; participer aux diverses organisations de conservation qui existent dans la communauté; visiter les malades, accorder quelques heures pour leur procurer des distractions, etc.

Sens et reconnaissance des responsabilités

Identifier un problème (le vandalisme, la pollution, la conservation, l'alcoolisme, la drogue, le gaspillage de l'énergie, etc.), les causes éloignées et prochaines, les effets et les solutions possibles; examiner les responsabilités qui incombent à chacun à différents niveaux (au chef d'entreprise, aux travailleurs, au chef de la communauté, aux conseillers, aux citoyens, au quartier, à la famille, à l'individu, etc.).

En improvisation, faire valoir les problèmes, les causes et les effets, les solutions et les responsabilités; exemples : la pollution d'une rivière et le manque d'eau potable, l'alcoolisme et la délinquance, un mineur atteint de cancer.

Objectif particulier

4.4 L'élève contribue à l'enrichissement et au développement culturels du milieu en faisant valoir et en concrétisant les valeurs culturelles des initiatives d'animation.

Activités

Initiatives d'animation culturelle familiale, scolaire, communautaire

Préparer une réunion de famille. Jouer ou raconter des anecdotes vécues, chanter des chansons folkloriques, inviter les parents à chanter les chansons de leur génération, préparer un montage audio-visuel, faire valoir quelques pièces d'artisanat.

Au niveau scolaire, organiser une soirée de music-hall en collaboration avec les parents, les enseignants et les élèves.

Avec la participation des gens du milieu, tourner un court métrage à partir d'une idée, d'un thème ou d'une anecdote.

Appréciation des valeurs culturelles

Qu'est-ce qui me distingue comme Canadien, comme francophone, comme Franco-Ontarien, comme franco-phone du nord (ou du sud-est) ontarien, comme fils ou fille de mineur, de cultivateur de fonctionnaire, comme catholique? En quoi est-ce que je ressemble à un Québécois, à un Acadien, à un Manitobain, à un Français de Paris, à un Français de la Normandie, à un francophone d'un autre pays? En quoi est-ce que je diffère de chacun?

Former une table ronde animée par un annonceur de radio ou de télévision où seraient invités Louis Riel, Évangéline, Radisson, le Père Brébeuf, Frontenac, Monseigneur de Laval, Hélène de Champlain (joués par des élèves), et discuter par exemple des problèmes de communication en Nouvelle-France. Mise en commun : quelles valeurs culturelles nous ont transmises nos ancêtres?

Concrétisation (transfert des valeurs culturelles)

Recueillir et faire paraître dans le journal communautaire des poèmes et des chansons de composition ancienne ou récente d'auteurs de la région.

Les réalisations dramatiques

À l'occasion d'une fête communautaire, rédiger un journal d'époque rappelant une journée de la vie communautaire.

Préparer un journal avec la collaboration d'un pionnier de l'endroit (un vieux mineur, un vieux cultivateur, un vieux forgeron, un ancien conseiller, un ancien maire, etc.).

Connaissance des ressources

À partir des activités mentionnées dans «Moyens de participation», p. 41, relever et noter toutes les ressources que font découvrir ces activités.

Objectif général

5. L'élève doit apprendre à concrétiser dans des formes artistiques les valeurs humaines et les connaissances observées en situations improvisées.

Objectif particulier

5.1 L'élève acquiert des valeurs esthétiques en découvrant et en concrétisant des éléments esthétiques dans des formes artistiques.

Activités

Appréciation des éléments constitutifs (forme, couleur, ligne, nuance, contraste, etc.)

Comment représente-t-on la couleur de la peau dans un Toulouse-Lautrec, un Renoir, un Rembrandt? Relever la principale forme géométrique dans un Picasso, un Braque. Comment groupe-t-on les personnages dans un Goya, un Delacroix, un Le Nain? Comment les instruments de musique peuvent-ils caractériser les personnages dans *Pierre et le Loup* de Prokofiev? Comment la musique peut rendre une ambiance, un lieu précis : comparer *On the Trail* de Ferde Grofe et *In a Monastery Garden* de Ketelbey. La musique et l'élément tragique : comparer les arias de la mort dans *Madame Butterfly*, *Aïda* et *La Bohème*.

Comment un poème de Baudelaire arrive-t-il à toucher les cinq sens? Quelles sont les images de la mort dans Saint-Denys Garneau? Quelles sont les principales sonorités dans *La Fileuse* de Valéry? En quoi diffèrent et se ressemblent les trois poèmes suivants sur l'automne :

«Salut, bois couronnés d'un reste de verdure . . .»
(Lamartine)

«Bientôt nous plongerons dans les froides
ténèbres . . .» (Beaudelaire)

«Les sanglots longs/des violons/de l'automne . . .»
(Verlaine)

Développement de l'esprit critique

Savoir apprécier divers aspects d'un film, d'une émission de télévision ou d'une pièce de théâtre : l'interprétation, la mise en scène, l'image, le décor, le son et la musique, le découpage, le rythme, le dialogue, etc.

Relever tout ce qui souligne la pauvreté dans le tableau *Les mangeurs de pommes de terre* de Van Gogh : lignes, couleurs, personnages, attitudes, expressions, vêtements, aliments, accessoires, etc.

Initiation aux œuvres et à leur étude comparative

Comparer les horreurs de la guerre illustrées par Goya et par un cinéaste, le problème de la compromission dans *Antigone* de Sophocle et *Antigone* d'Anouilh. Replacer l'indécision de Hamlet dans un contexte actuel.

Transferts conceptuels

Signaler la représentation visuelle ou scénique d'un thème dans une pièce; exemples : la fragilité et la vulnérabilité des êtres par les animaux de verre dans *La ménagerie de verre* de Tennessee Williams; l'avarice et la mesquinerie par les timbres dans *Les Belles soeurs* de Michel Tremblay.

Trouver diverses représentations visuelles ou scéniques signalant un thème ou une caractéristique; exemples : l'innocence, la nostalgie, l'ennui.

Objectif particulier

5.2 L'élève s'initie à la réalisation individuelle dans diverses formes d'expression.

Activités

Monologue, monodrame

Durant l'année, chaque élève devrait préparer et réaliser un monologue ou un monodrame en improvisation.

Dans un monologue, le monologuiste commente ou raconte une situation selon son point de vue particulier ou selon le point de vue du personnage qu'il joue. Le monologuiste s'adresse à un auditoire dans le but de toucher par l'humour, l'ironie, le lyrisme, etc.; exemples : Séraphin et la valeur du dollar; un ours se plaignant du bruit des motoneiges qui l'empêchent de dormir l'hiver. Voir les monologues d'Yvon Deschamps, de Jacqueline Barrette, *La Sagouine* d'Antoine Maillet, *Le menteur* de Cocteau.

Dans un monodrame, un seul personnage vit une situation dramatique sur scène (exemple : *La voix humaine* de Cocteau). Il peut aussi s'adresser à une personne que l'on ne voit pas (exemple : *Les murs des autres* de Jacqueline Martin). Le personnage, dans son rôle, doit révéler sentiments et situations au moyen des détails fournis par le texte. Les unités de temps, de lieu et d'action sont de rigueur; exemple : un cultivateur doit tuer sa jument préférée; un clown âgé se prépare à donner son dernier spectacle; la veille de Noël, un père de famille revient chez lui sans le sou. Comme dans tout autre texte destiné à la scène, on y retrouve un développement dramatique de la situation et du personnage, dirigé vers un point culminant et résolu dans le dénouement. Quelques accessoires nécessaires au déroulement de l'action servent à illustrer le texte.

Récit, anecdote, histoire drôle

Savoir raconter une histoire, vraie ou imaginaire, comprenant quelques aventures, diverses péripéties qu'on enchaîne en improvisant; exemple : les aventures d'un gnome.

Savoir raconter une anecdote. «Un fait drôle . . . étrange . . . ou triste . . . qui m'est arrivé aujourd'hui . . . récemment . . . qui est arrivé à quelqu'un que je

connais». Mise en commun : qu'est-ce qui rend l'anecdote intéressante? Moins intéressante?

Former des équipes de cinq. À tour de rôle, chaque élève raconte une histoire drôle (farce, blague, plaisanterie de répertoire). Dans chaque équipe, les élèves choisissent la meilleure. On racontera à nouveau les meilleures histoires devant tout le groupe. Mise en commun : qu'est-ce qui fait rire? La façon de raconter? Les descriptions? Le rythme? Le sujet? L'élément de surprise?

Le toast

À l'occasion d'un anniversaire de naissance, d'un succès, d'une victoire, etc., prononcer une brève allocution exprimant un compliment, des félicitations ou des voeux.

Le toast s'adresse à la personne que l'on veut honorer. On rappelle les faits saillants, quelques notes biographiques, des souhaits, des félicitations, toujours avec de l'humour et dans un esprit de fête. Les citations et les anecdotes sont toujours de mise.

Improviser à partir de situations inventées du conte, de la fable, de la légende; par exemple, on porte un toast en l'honneur de la Tortue victorieuse, ou un toast en l'honneur de faits d'actualité, bibliques, ou historiques, par exemple Jean Talon qui accueille les Filles du Roi à l'occasion d'un banquet.

Autobiographie, biographie

Dans l'autobiographie, la narration est à la première personne; dans la biographie, elle est à la troisième. C'est l'occasion de dire un mot de . . . soi-même, d'un ami, d'une personne célèbre, d'un personnage historique, d'un héros, d'une vedette, que ce soit vrai, inventé ou farfelu. On peut puiser la matière à différentes sources.

Au conte, à la fable, à la légende : (Rose Latulipe raconte son histoire sous forme d'autobiographie; on dresse la biographie de Cendrillon).

Aux émissions télévisées : (la «femme bionique» se raconte; Sol parle de ses difficultés).

À la bande dessinée : (Snoopy parle de Charlie Brown).

À la vie des animaux : (la grenouille raconte son histoire).

On s'inspire de l'actualité, de la bible : l'astronaute prépare ses mémoires; Noé parle du déluge, de la vie dans l'Arche. On puise aux biographies déjà parues, reprenant des anecdotes et des faits saillants de la vie d'une personne célèbre du point de vue d'un témoin : Marie Curie d'après son mari, Pierre Curie. Accompagner la biographie et l'autobiographie d'illustrations, d'un montage audio-visuel, de cartes, de diagrammes, etc.

L'opinion

C'est l'occasion d'exprimer son point de vue sur un sujet quelconque en le justifiant; exemple : «Sommes-nous plus heureux que nos pères? Les Russes sont-ils les meilleurs joueurs de hockey?» Développer un style, c'est-à-dire, clarifier les données d'un problème, rallier un adversaire, proposer une solution sur des sujets tels que la libération de la femme, l'euthanasie. Intégrer le fait anecdotique, les statistiques, l'illustration, les citations, l'humour, les contrastes, les comparaisons, l'antithèse, l'exclamation et l'interrogation. Puisez la matière à la fantaisie, à l'extraordinaire, à l'histoire ou à l'actualité.

Journal de voyage et journal intime

Raconter le voyage d'un explorateur au moyen des extraits du journal d'un personnage réel ou imaginaire; exemples : un oiseau migrateur; un astronaute. Décrire les faits, les péripéties tels qu'on pourrait les noter quotidiennement dans un journal; exemple : Jeanne d'Arc en prison.

Savoir décrire un simple trajet que l'on parcourt tous les jours, comme celui de la maison à l'école, ou que l'on parcourt moins souvent, comme aller au centre commercial, à la piste de ski, à une excursion de pêche ou de canot-camping.

La présentation, le remerciement d'un invité

Présenter un invité en faisant valoir quelques détails pertinents à son sujet dans le but de bien disposer l'auditoire; exemples : présenter un groupe de musiciens qui viennent jouer à l'école; un scientifique qui vient parler de la conservation; un policier qui vient parler des stupéfiants. On peut présenter ou remercier un invité, joué par un élève, qui serait un personnage réel ou imaginaire, historique, biblique ou d'actualité; exemples : présenter Bernadette Soubirous à Monseigneur l'évêque; un chef indien qui veut parler contre le commerce de l'eau-de-vie en 1750; Hercule Poirot qui veut parler de son auteur, Agatha Christie.

Objectif particulier

5.3 L'élève s'initie à la réalisation collective dans diverses formes d'expression.

Activités

Reportage – happening

Rapporter et commenter de diverses façons un fait historique ou d'actualité, vrai ou inventé, vraisemblable ou farfelu.

Réaliser différents reportages

a) À la façon de la presse écrite. Manchettes, articles, éditoriaux, lettres au rédacteur, photos, caricatures,

dossiers; (par exemple, en 1725 les cultivateurs quittent les terres pour devenir coureurs de bois).

b) À la façon de la presse radiophonique. Résumés, entrevues, commentaires, tables rondes avec musique et effets sonores (écouter l'émission d'Orson Welles sur la fin du monde).

c) À la façon de la presse télévisée. Séquences filmées, résumés, commentaires, entrevues, tables rondes, scènes reconstituées avec musique et effets sonores. (Exemple d'un sujet de discussion : La réincarnation est-elle possible?)

Rapporter et commenter un fait de façon plus engagée sous forme de happening. On a développé cette forme lors de la production de *Hair* (pour contester la guerre au Vietnam) et de *Godspell* (pour actualiser l'évangile selon saint Matthieu). Le happening permet d'illustrer un fait ou un thème au moyen de médias multiples. Il consiste en un déroulement de sketches illustrant le thème, entrecoupés de musique et de danse, de mime, de diapositives, de slogans et d'affiches, le tout suivant un rythme enlevant et ininterrompu. Il n'y a aucun script mais on établit l'ordre des numéros improvisés et la synchronisation avec la bande sonore. On enchaîne par un montage sonore bien préparé et une distribution des rôles dans les sketches à improviser. Exemples de thèmes de happening : le souci de développement physique de l'être humain; la population et le monde de la consommation.

Chœur, chorégraphie, pantomime

Le chœur, à la façon de la tragédie grecque, comprend un groupe de personnes exécutant ensemble une narration, une complainte, une incantation ou un commentaire, chanté ou parlé. Le chœur peut constituer à lui seul une production, ou peut être intégré à une production (au monologue, au happening, à la danse) ou il peut servir à donner la réplique ou le commentaire, comme dans *Les prométhées déchaînés* de Jacqueline Martin.

On peut rendre une histoire en chorégraphie par la danse et le mouvement expressif (exemple : *L'Oiseau de feu* sur la musique de Stravinsky; *Pierre et le Loup* sur la musique de Prokofiev).

Sur une musique de votre choix, imaginer une intrigue et des personnages en tenant compte du fait qu'il s'agit d'une réalisation collective à laquelle tous les élèves du groupe doivent participer.

Réaliser cette intrigue par la pantomime.

Dramatisation improvisée et parodie

La dramatisation improvisée est un jeu dramatique basé sur un conte, une légende, une fable. On en connaît donc l'intrigue et les personnages.

L'animateur narre un conte (exemple : *Le Chat botté*) en simplifiant les détails. Les élèves reconstituent oralement le conte en déterminant les principaux points de repère. On détermine la géographie du plateau et on distribue les rôles. Le jeu dramatique se déroule chronologiquement avec des dialogues improvisés.

Dans le cas d'une fable comme *Le Lièvre et la Tortue*, ou d'une légende comme *La découverte du feu* (légende indienne), le canevas est très succinct. «Étoffer» le jeu dramatique en développant le personnage principal selon un trait particulier de son caractère, qui se révèle dans deux ou trois situations antérieures.

La parodie est une imitation caricaturale, humoristique ou satirique d'un conte, d'une légende, d'une émission de radio, de télévision ou d'une pièce de théâtre de répertoire (exemples : *Le Cid magané* de Réjean Ducharme, *Le Bourgeois gentleman* d'Antonine Maillet); ainsi, dans l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*, l'héroïne peut être une jeune fille de seize ans qui veut quitter sa famille, le Loup peut être un motard et la grand-mère, une veuve très riche, excentrique et bien en santé. On peut facilement se représenter la situation des *Animaux malades de la peste* au niveau d'un Conseil municipal.

Improvisation dramatique

Dans cette réalisation collective, les participants ont tout à improviser : le développement de l'action, la psychologie et l'évolution des personnages, le lieu, les jeux scéniques.

Une situation dramatique où les personnages sont engagés dans la solution d'un problème peut suggérer l'improvisation. On peut puiser le sujet de cette improvisation dans un fait d'actualité, historique, biographique, biblique ou scientifique; dans une chanson narrative; dans une musique descriptive ou dans un poème narratif (Jos Montferrand dans la vallée de la Gatineau au 19^e siècle, les raftsmen, le commerce du bois); à des conflits (groupes ethniques, relation employeur-employés).

Pièce en un acte

L'initiation à la structuration formelle se réalise d'abord dans la pièce en un acte. Les unités de temps, de lieu et d'action sont de rigueur. Les participants doivent d'abord développer une situation dramatique en improvisation. Si l'on enregistre l'improvisation au magnétophone, il est plus facile d'en analyser les éléments par la suite et de les ajuster pour satisfaire aux exigences des trois unités.

Le sujet peut provenir de la vie des élèves mais aussi de biographies d'hommes et de femmes célèbres, du passé ou du présent. L'improvisation évoluera autour d'un moment critique, d'un point tournant où l'adversité oblige les protagonistes à prendre une décision (exemple : *L'ours* de Tchékov). L'improvisation est reprise plusieurs fois dans le but d'en améliorer la structure quant au développement des personnages et de l'action. Le dernier enregistrement est transcrit puis révisé. L'improvisation a, dès lors, produit un texte dramatique prêt à être interprété sur scène.

Pièce en trois actes

Cette réalisation est un travail de structuration formelle particulièrement exigeant. Ici, la situation dramatique puisée à diverses sources sera développée en improvisation et répartie en trois actes. Après avoir décidé de la situation et des personnages, il importe de diviser les trois actes et de répartir les scènes de chacun d'eux. On pourra remanier le premier plan à mesure qu'on développe les scènes en improvisation. Encore ici, en enregistrant les scènes improvisées et en transcrivant ces enregistrements on obtient un texte qu'on pourra réviser et améliorer en atelier d'essai (voir «Atelier d'essai : comédiens, metteur en scène, dramaturge», p. 48).

Script de film, de radio, de télévision

Le scénario d'un film découpe et schématisse à la fois chacune des scènes telles que la caméra peut les filmer. Au cinéma et à la télévision l'image doit être particulièrement significative pour rendre l'action et l'ambiance, alors que les dialogues, plutôt réduits, doivent développer davantage la psychologie des personnages.

Dans un film, l'action peut se dérouler d'un lieu à un autre; le cinéaste n'est pas tenu de tourner dans un seul décor. À la radio et à la télévision, on réalise bien souvent les émissions en studio. À la radio, les lieux doivent être identifiables et, pour cette raison, les scènes sont plus longues et les lieux moins nombreux. À la télévision, l'action peut se dérouler dans un seul studio, dans quatre ou cinq «zones» ou «aires» dont les décors représentent autant de lieux. Une scène doit être courte, de deux à trois minutes, et se dérouler dans une seule zone. En tournant de deux à trois fois dans chacune des zones, on peut représenter l'action sous différents aspects et à différentes étapes de son déroulement. Le script de télévision peut être un véritable collage de «zones» de temps et de lieux et l'émission réalisée, un véritable montage de scènes dramatiques.

Présenter un même fait d'actualité (exemple : un meurtre) dans un scénario de film, de radio ou de télévision.

Théâtre de marionnettes

La durée d'une pièce de théâtre de marionnettes ne doit pas dépasser quarante-cinq minutes. S'il s'agit d'une pièce en trois actes, chaque acte doit donc compter environ quinze minutes. Chaque acte entraîne un changement de décor et l'entrée ou la sortie d'un personnage. Si un acte comprend six ou sept scènes, aucune d'elle ne dépassera deux minutes. Il importe de déterminer dès le départ le plan complet de la pièce, c'est-à-dire l'action principale de chacun des actes et le déroulement de chacune des scènes. À cause des restrictions scéniques particulières au théâtre de marionnettes, une scène peut compter un, deux ou trois personnages à la fois et, à l'occasion, un quatrième. Cependant, la plupart des scènes ne peuvent compter plus de deux personnages.

Le dialogue doit être vif et engageant, les répliques courtes et variées. Comme dans tous les textes dramatiques, on connaîtra le où, qui, quoi, pourquoi, comment par les répliques; les répliques, par leurs tournures stylistiques, révéleront des caractéristiques particulières à chaque personnage. En jouant ou en parodiant un conte (voir «Dramatisation improvisée et parodie», p. 45), les élèves profiteraient d'une structure déjà apparente dans ses grandes lignes.

En partant du plan détaillé des actes et des scènes, les élèves peuvent improviser le dialogue de chacune des scènes. Une fois ces dialogues enregistrés sur bande magnétique, la transcription de ces enregistrements constitue l'ébauche d'un texte qu'on peut réviser et améliorer.

Des marionnettes à gaine d'environ cinquante cm conviendraient sans doute à de jeunes amateurs.

Objectif particulier

5.4 L'élève s'initie aux techniques de production dans la mesure de ses capacités.

Activités

Interprétation d'un rôle (pièce de répertoire, pièce originale)

Il s'agit ici d'interpréter un rôle dans une pièce écrite, c'est-à-dire de jouer sur scène devant un public, un personnage déjà créé par un auteur. L'élève doit découvrir la meilleure façon de faire vivre ce personnage. Il doit apprendre à lire et à relire la pièce jusqu'à ce que l'image de son personnage se concrétise dans son esprit.

Puis il doit apprendre à faire vivre ce personnage, sans texte, dans différentes situations qui ressemblent ou découlent de la pièce. Ce personnage paraîtra vraisemblable dans la mesure où l'élève pourra le faire vivre en improvisation dans des situations autres que

celles du texte—situations que peut suggérer l'animateur; exemple : dans la pièce *La plus forte* de Strindberg, l'épouse et la maîtresse se rencontrent pour la première fois dans un restaurant. Les deux femmes pourront se révéler dans cette scène capitale à condition que chacune ait déjà eu l'occasion de faire vivre son personnage en compagnie de ce mari dont il est question mais qu'on ne voit jamais.

Mise en scène

Au théâtre, le metteur en scène est la personne qui, pendant les répétitions d'une pièce, règle les mouvements de chacun des acteurs, coordonne les interprétations, la diction, le débit et les modifie au besoin; il choisit la disposition des décors, les plans de l'éclairage, les dessins des costumes et la trame sonore. Avec l'aide d'une script, le metteur en scène tient un cahier complet des annotations concernant les mouvements et l'interprétation ainsi que les aspects techniques de la production.

Une première initiation à la mise en scène pourrait avoir lieu à l'occasion d'une dramatisation improvisée (voir «Improvisation dramatique», p. 45), d'un happening (voir «Reportage – happening», p. 44) ou d'une production de théâtre de marionnettes (voir «Théâtre de marionnettes», p. 46). Avant de s'engager dans la mise en scène d'une pièce en un acte, l'élève devra apprendre à régler la mise en scène de quelques scènes d'une pièce de répertoire (de boulevard, policière). Quelques scènes bouffes des *Fourberies de Scapin* ou de *Georges Dandin* de Molière sont préférables comme exercices, aux scènes tragiques de Racine ou de Sophocle.

Régie

Au théâtre, le régisseur est l'adjoint du metteur en scène. Il voit à coordonner tous les services afin de mener la production à bonne fin. Il règle les aspects techniques de la production, l'horaire des répétitions, les échéances dans les divers services. Il est responsable de la bonne marche des représentations. Il tient un cahier où figurent tous les détails des services techniques.

Le jeune régisseur pourrait faire ses premières armes comme adjoint au metteur en scène dans les expériences suggérées plus haut (voir «Mise en scène», p. 46).

Décors, accessoires

On doit relier un projet de décors et d'accessoires à la conception de la pièce qu'entend faire valoir le metteur en scène. Chaque détail de la réalisation du décor doit être reproduit sur maquette et recevoir l'approbation de ce dernier. Ce domaine particulier de la production exige d'un jeune apprenti des talents non seulement en menuiserie et en bricolage, mais aussi en arts plastiques.

Ces talents peuvent être mis à l'essai dans une première production comme celle du théâtre de marionnettes ou dans les autres productions mentionnées plus haut (voir «Mise en scène», p. 46).

Costumes

En plus de savoir dessiner des costumes, l'élève doit posséder certains talents dans le domaine de la confection. Là encore les dessins doivent recevoir l'approbation du metteur en scène. Ils seront conçus en fonction de l'interprétation que le metteur en scène entend faire valoir et en fonction de la taille et des mouvements de l'interprète.

Le jeune apprenti doit aussi savoir faire des recherches afin d'apporter une certaine authenticité aux costumes par rapport au lieu et à l'époque.

Encore ici, le jeune apprenti doit faire partie d'une équipe travaillant à un projet commun (voir «Mise en scène», p. 46).

Chaque élève coiffe un chapeau quelconque ou revêt un costume. Former des équipes de cinq (au hasard) et développer, en improvisation, une situation qui tiendra compte des personnages représentés par les costumes. Mise en commun : dans quelle mesure le costume influence-t-il l'interprétation du personnage?

Maquillage

À l'occasion d'une pantomime, il serait bon que les élèves s'initient à l'emploi du maquillage : du blanc de plomb, du noir, du rouge. Ils pourront ainsi découvrir les principales lignes d'expression. Dans une dramatisation improvisée, on peut compléter des éléments de masque par du maquillage. Les élèves devraient tous avoir l'occasion, sous la direction d'un spécialiste du domaine, de réaliser sur eux-mêmes divers maquillages sous divers éclairages. À l'occasion d'une production, le metteur en scène peut avoir recours aux services d'un spécialiste. Ce dernier saurait diriger les interprètes dans le choix et l'application du maquillage par rapport aux rôles, aux décors et à l'éclairage.

Chaque élève se fait un maquillage quelconque. Former des équipes de cinq et mimer une situation qui tiendra compte des expressions et des personnages représentés par les maquillages. Mise en commun : dans quelle mesure le maquillage détermine-t-il l'expression et le caractère du personnage?

Éclairage

L'éclairage est une tâche fort spécialisée. Une étroite surveillance est de rigueur en tout temps et seuls les préposés à l'éclairage devront s'approcher de la table des contrôles. On choisira de préférence ceux qui ont une certaine expérience dans le domaine de l'électricité.

L'éclairage sert à créer une ambiance, à délimiter un lieu, à souligner un moment et à appuyer le jeu des comédiens. Le jeu de l'éclairage doit être détaillé dans le cahier du régisseur et dans celui du metteur en scène. Il sera conçu pendant les répétitions, conformément aux exigences de la pièce, selon les directives du metteur en scène.

Assis ou debout, sous l'effet de trois ou quatre éclairages divers de deux minutes chacun, les élèves doivent imaginer une situation qu'ils vivront individuellement en mime. Mise en commun : dans quelle mesure l'éclairage suggère-t-il l'ambiance et les sentiments?

Son et musique

Les effets sonores ainsi que la musique de scène font partie intégrante de la production. On peut les enregistrer sur bande magnétique et il revient au technicien du son d'assurer la qualité de l'enregistrement. Une musique de scène a plus de valeur si elle est originale et composée pour les besoins de la cause. Il est préférable d'avoir une musique inconnue mais bien adaptée, avec un simple accompagnement (guitare, flûte), que d'avoir une musique bien connue avec un accompagnement très riche qui distrait les spectateurs. À cette fin, on peut faire appel aux nombreux musiciens des cours de musique.

Ici encore, le travail doit se réaliser dans le cadre d'un projet commun de production.

Jouer au «troubadour» sur un air connu. Inventer quelques strophes narratives basées sur une histoire.

Inversement, à partir d'un poème narratif (de Victor Hugo par exemple) ou d'une berceuse (*Berceuse Atœna* d'Albert Ferland), composer un air de musique.

Publicité, programme

Cet aspect de la production peut occuper des élèves qui ont des aptitudes en art graphique et en écriture. La publicité comprend la préparation de «communiqués de presse», c'est-à-dire la rédaction des avis qui doivent annoncer le spectacle en fournissant des détails qui sont de nature à intéresser et à attirer le public. Ces communiqués varient selon qu'ils doivent être transmis par la radio, par la télévision, par la presse, au moyen de «feuilles volantes» ou au moyen d'affiches.

Apporter des articles de journaux annonçant des spectacles à venir, des annonces publicitaires de journal et des affiches. Comparer deux articles annonçant le même spectacle dans deux journaux différents. Comparer les annonces publicitaires de journal et les affiches : quelles présentations ont le plus d'effet?

Objectif particulier

5.5 L'élève s'initie à l'écriture soit dans des ateliers d'essai, soit par la transcription des improvisations, soit par la création personnelle.

Activités

Utilisation des jeux improvisés

À l'occasion, enregistrer une improvisation individuelle, à deux ou collective. En faisant la transcription de cette improvisation on obtient un texte qu'on peut réviser, augmenter, améliorer. Après quelques transformations au niveau de l'écriture, présenter le texte en vue de l'interprétation. Mise en commun : a-t-on amélioré le texte en le travaillant de nouveau? Quelles sont les différences dans le jeu des comédiens?

Structuration des improvisations

Écouter l'enregistrement d'une improvisation qu'on vient de terminer et discuter du développement des personnages, du déroulement de l'action, du dénouement. Faire une transcription du texte et le remettre à chacun des élèves au cours suivant. En utilisant ciseaux, colle et papier, chaque élève découpe le texte en sections qu'il ordonne sur une feuille selon une nouvelle progression—celle qui lui plaît personnellement. Il prévoit des espaces là où il juge bon d'ajouter au texte et retranche les sections qu'il juge inutiles. On peut examiner et comparer quelques-unes de ces progressions en les transférant sur transparents (au moyen du thermofax) et en les projetant sur un écran. Pour faire suite, rédiger une version définitive de l'improvisation.

Atelier d'essai : comédiens, metteur en scène, dramaturge

C'est l'occasion pour les dramaturges en herbe de présenter leurs textes et de les faire entendre sans avoir recours à une grande production. Le metteur en scène fait la distribution et les comédiens font une lecture bien préparée du texte. La lecture du texte permet au jeune dramaturge de mieux juger de la mesure, de la syntaxe et des sonorités. Certaines structures peuvent présenter des difficultés de débit. Le metteur en scène commenterà l'interprétation et le jeu scénique. L'auditoire apportera aussi des commentaires. C'est l'occasion de bien considérer le rythme selon lequel se développent l'action et les personnages.

Adaptation des autres media

Transposer une légende indienne en une pièce, un happening, un monologue, un journal de voyage, etc.

Transposer des lettres, un journal de voyage, un poème narratif en une pièce de théâtre.

Augmenter et transposer une pièce de théâtre de marionnettes en une pièce en trois actes.

Convertir un conte de Perrault, d'Andersen ou de Grimm en une opérette.

Langue écrite (adaptation)

Écouter la langue parlée dans les autobus, les restaurants, les centres commerciaux, les lieux de camping, aux parties de hockey, etc.

Noter les particularités de langage : prononciation, vocabulaire, débit d'un interlocuteur selon son métier, sa région, sa classe sociale, etc.

Pendant la classe, enregistrer une improvisation dans le but de noter les particularités du langage. Chaque élève devrait pouvoir s'enregistrer sur cassette, transcrire le mot à mot de son enregistrement et noter les particularités de sa langue parlée et écrite.

Lire quelques extraits de *La Sagouine* d'Antonine Maillet ou les contes normands de Guy de Maupassant. Relever les particularités de la langue parlée. Montrer comment transcrire ces particularités.



Quatrième partie : Unités de travail

Cette partie présente des unités de travail pouvant illustrer des progressions dans l'organisation d'une leçon.

Unité I—La voix

La respiration

Debout, inspirer lentement par le nez, au maximum, tout en se redressant. Retenir le souffle quelques secondes. Expirer par la bouche, lentement, en émettant un son qui ressemble à celui d'un ballon qui se dégonfle. Expirer jusqu'à ce que les poumons soient vides. Retenir cette absence d'air pendant quelques secondes. Répéter tout l'exercice.

L'imitation du son

Former des groupes de deux. A émet un son, B l'imiter. A prononce quelques syllabes hétéroclites (bra - nin - kof - ter - son); B répète de façon identique. A reprend les mêmes syllabes en modifiant l'intonation; B reproduit les syllabes et l'intonation. Renverser les rôles.

La voix chantée

Diviser la classe en groupes. Chaque groupe adopte une voyelle : a, e, i, o, u. L'animateur (ou un élève) dirige les cinq groupes à la manière d'un chef d'orchestre. En faisant quelques signes, il indique l'émission de la voyelle, le volume, l'arrêt. Il donne à chaque groupe la note sur laquelle on chantera la voyelle. Il peut diriger une séquence de voyelles individuelles ou signaler deux voyelles en même temps pour obtenir des effets et des variantes. On peut tenter différentes intensités pour interpréter divers sentiments : un «a» agressif, un «o» étonné, etc.

La physiologie de l'appareil phonateur

Expliquer comment fonctionnent les poumons, le larynx, les cordes vocales. Expliquer la formation des phonèmes.

a) Les seize voyelles (sons) : le rôle de la langue, le point d'articulation de chacune des voyelles; le rôle des lèvres, de la mâchoire inférieure; les voyelles fermées (aiguës) ou ouvertes (graves), les voyelles nasales.

b) Les vingt consonnes (bruits) : le rôle des dents, des lèvres, de la langue; les consonnes explosives, fricatives, liquides et nasales; les semi-consonnes; les sourdes, les sonores. Définir l'intonation, le timbre, la voix dans le masque. Produire, en variant la respiration et la résonance, des phonèmes forts, vibrants, faibles, cassés, étouffés, aigus, profonds, rauques, chuchotés.

Exercices d'articulation et de prononciation

1. Travailler des articulations de voyelles et des prononciations de consonnes en exagérant les mouvements de la mâchoire, de la langue, des dents, des lèvres : voyelle suivie d'une autre voyelle et d'une consonne, consonne suivie d'une liquide et d'une voyelle, etc.

2. Former des groupes de deux. Parler en baragouinant dans une situation donnée; exemple : un client veut retourner un article au magasin et obtenir un remboursement; le commis ne veut pas donner le remboursement, mais plutôt offre un autre article en échange.

3. Faire la lecture de certains poèmes en soulignant les phonèmes dominants; exemple : les /i-e/ dans Rimbaud; les nasales dans Baudelaire; les /o-ɔ/ et /e-ɛ/ dans Verlaine; les sifflantes et les liquides dans *La Fileuse* de Valéry.

4. Répéter des phrases difficiles; exemples :
Dis-moi, gros, gras, grand grain d'orge, quand te dégros, gras, grand grain d'orgiseras-tu?

Je me dégros, gras, grand grain d'orgiserai quand tous les gros, gras, grands grains d'orge se dégros, gras, grands grains d'orgiseront.

Le chat du pacha Sacha
sachant chasser les chers chihuahua en chair
chassa déjà sans chagrin
chaque chihuahua en chair
du château du pacha Sacha.

Je veux et j'exige, j'exige et je veux.

Unité II—Le mime

1. Articuler chacune des jointures : doigt, poignet, coude, épaule, cou, taille, genou, cheville, orteil. Articuler chaque jointure dans un mouvement circulaire, puis horizontal, puis vertical. Articuler d'abord les articulations d'un bras, puis d'une jambe, puis de tout le corps. Crisper une partie du corps puis la décontracter; crisper une autre partie du corps et la décontracter.
2. S'asseoir confortablement sur le sol. Garder le dos et la tête droits. Inspirer lentement en se concentrant sur l'air qui entre dans les poumons. Expirer lentement. Répéter en changeant de position (en se couchant sur le sol).
3. Se coucher sur le dos, placer un bras au-dessus de la tête et l'autre le long du corps. Croiser les pieds. Se tourner lentement en se tordant. Essayer de se relever lentement en utilisant le derrière comme point d'appui.
4. Imiter le serpent rampant vers sa proie. Couché sur le ventre, les bras collés au corps et intégrés au mouvement du torse, ramper—d'abord soulever le derrière, puis se laisser glisser en avant, en rentrant le ventre et en soulevant la tête sous la poussée du derrière qui redescend. Veiller à ne pas faire d'efforts trop violents.
5. Former des groupes de cinq. Quatre élèves se placent en position *lotus* aux quatre coins d'un carré imaginaire. Le cinquième au centre de ce carré est le serpent venimeux. Les élèves placés aux quatre coins essaient de se lever et de se déplacer très lentement sans se faire mordre par le serpent venimeux.
6. Former des groupes de deux. Au signal, former instantanément les tableaux suivants :
 - une machine à coudre, une motocyclette, un appareil téléphonique, une paire de ciseaux, le nombre 21, la lettre D, une table et une chaise, etc.;
 - le thème de l'amour, de l'enfance, de la violence, de la nostalgie, de l'ennui, etc.;
 - les péchés capitaux : l'orgueil, l'avarice, l'envie, la gourmandise, la paresse, la colère, l'impureté.
7. Mimer les situations suivantes : recevoir un coup de pied, un coup de poing, glisser sur une pelure de banane, s'évanouir, tenir un ballon en équilibre sur son doigt, tenir un cabaret de verres en équilibre, etc.
8. Former des groupes de deux. Préparer un mime de deux minutes sur une situation quelconque; exemples : deux personnages de cirque, un voyou et un vieillard, un commis-voyageur et une ménagère, un chômeur et un ancien patron.

9. Former des groupes de deux. Préparer un mime de cinq minutes et bien détailler la situation en faisant voir le où, qui, quoi, pourquoi, comment; exemples : une partie d'échecs fortement contestée—dispute, colère, dénouement; un client indécis et un commis pressé chez la modiste ou dans une boutique pour l'achat d'un chapeau—dispute et dénouement.
10. Une pantomime : jeu collectif. Dans un jardin enchanté, mimer diverses fleurs, divers légumes que viennent de semer un jardinier et son aide. Les fleurs et les légumes poussent à vue d'oeil, de façon étrange et inattendue à mesure qu'avancent le sarclage et le râtelage. Mimer ensuite une succession de jeux à deux : plante et jardinier, jardinier et aide, fleur et légume, fleur et fleur, légume et légume, etc.

Unité III—La parole—improvisation

1. Former des groupes de deux, A et B. Les élèves circulent librement. Au signal, A et B se rencontrent et échangent des salutations propres à leur rôle respectif :

- A est un noble et B est le fou du roi;
- A est un clochard et B est un policier;
- A est la bien-aimée et B est le prétendant timide;
- A est la belle-mère et B est le gendre timide;
- A est un ravisseur et B est l'otage.

2. Former des groupes de deux, A et B. A invente des mots et B cherche à les expliquer; exemples : filonnerie, pistachou, encorniture.

3. Former des groupes de deux, A et B. À partir de quelques répliques-clichés, développer en deux minutes des personnages, une situation et un dialogue très succinct; exemples :

A—Où êtes-vous allé?	A—Quelle heure est-il?
B—Dehors.	B—Deux heures vingt.
A—Qu'avez-vous fait?	A—Pas possible.
B—Rien.	B—Je ne me trompe jamais.

4. Former de petites équipes. Donner à chacune une feuille de papier sur laquelle se trouvent trois mots disparates; exemples :

brosse à dents—cheval—boucle d'oreille
caniche—pizza—lampe
pelle—carotte—timbre
téléphone—cuillère—gants

Chaque équipe doit improviser une situation de deux minutes dans laquelle ces trois mots jouent un rôle important. Mise en commun : a-t-on réussi à faire voir le où, qui, quoi, pourquoi, comment?

5. Remettre à chaque élève une carte sur laquelle on a indiqué le nom d'un personnage : un soldat, un cultivateur, une danseuse, un athlète, un jardinier, une ménagère, une actrice, etc. Sans révéler leur personnage, les élèves se groupent par deux, A et B. Dans des scènes de deux minutes et de façon successive, A et B doivent jouer en geste-et-parole les activités qu'indiquera l'animateur. Exemples : faire des exercices, laver une voiture, dresser une tente, éteindre un feu.

6. Constituer des équipes à partir de photos ou tableaux (exemples : *Le 3 mai 1808* de Goya, *Les mangeurs de pommes de terre* de Van Gogh, *Le wagon de troisième classe* de Daumier, *Le verre d'absinthe* de Degas, *Tragédie* de Picasso, *La mort de Socrate* de David). Chaque équipe reçoit un tableau (ou photo) et improvise en geste-et-parole les personnages et la situation qui s'y trouvent représentés. Enregistrer l'improvisation et transcrire l'enregistrement. La transcription peut servir de matière dans un cours de français où

on peut intégrer toutes les disciplines (orthographe, grammaire, composition, stylistique, littérature, phono-stylistique, etc.)

Variante : constituer des équipes de six ou sept. Chaque équipe improvisera des personnages et une situation à partir d'un montage audio-visuel; exemple : un extrait du *Sacre du printemps* de Stravinsky, accompagné de dessins abstraits sur transparents ou de diapositives représentant des tableaux non-figuratifs. Enregistrer l'improvisation et transcrire l'enregistrement.

Variante : délimiter trois ou quatre situations étudiées en histoire, en géographie ou en littérature et amener les équipes à les concrétiser en improvisation. Enregistrer l'improvisation et transcrire l'enregistrement.

Unité IV—L'initiation à l'expression dramatique

Mise en train

1. Une randonnée à bicyclette. Former un cercle et circuler vers la droite. Au feu «vert», accélérer. Au feu «rouge», s'arrêter et figer. Au feu «jaune», ralentir en scrutant l'entourage. Au mot «accident», se jeter par terre au ralenti.

2. Les élèves sont couchés par terre. L'animateur nomme une partie du corps : main droite, poitrine, cuisse gauche, etc. Au signal (tam-tam, tambourin, battement des mains), l'élève doit contracter les muscles de cette partie du corps. Au signal suivant, il relâche et décontracte cette partie du corps.

3. Le jeu du miroir. Les élèves sont deux à deux, A et B, assis face à face. A fait quelques gestes (exemples : se brosser les dents, manger un mets très chaud) que B doit reproduire simultanément comme un miroir. Renverser les rôles.

Variante : A et B s'entendent sur quatre ou cinq gestes qu'ils répètent quelques fois. Devant tout le groupe, A fait les gestes et B les reproduit simultanément. Le groupe doit deviner lequel des deux commence les gestes.

Variante : au signal, A décide d'un geste. Au signal suivant, B les reproduit à l'inverse. Une série de gestes se succèdent ainsi au compte de «1 - 2 - 3 - 4...».

La sensibilisation

Discrimination auditive

1. Savoir identifier divers bruits reproduits sur bande magnétique (bruits de véhicules, d'outils, d'animaux, etc.).

2. Diviser la classe en deux groupes, les A et les B. Les deux groupes s'écoutent et se regardent marcher, alternativement. Au signal, les A font face au mur et ferment les yeux. À tour de rôle, les B traversent la pièce à une certaine distance des A. Les A doivent lever la main à mesure qu'ils reconnaissent le pas de leur compagnon respectif. Inverser les rôles.

La spatialité

1. Diviser la classe en deux groupes égaux. Former deux cercles concentriques, cercle A à l'intérieur et cercle B à l'extérieur. Au rythme du tam-tam, les deux cercles tournent en sens inverse. L'animateur placé au centre et frappant du tam-tam touche l'épaule d'un élève du cercle A. Celui-ci doit aussitôt, et toujours au pas, se joindre au cercle B. Les élèves des deux cercles doivent rajuster la distance entre eux. L'exercice se poursuit jusqu'à ce qu'il ne reste que quatre ou cinq

élèves dans le cercle A. C'est alors que l'animateur, placé entre les deux cercles, touche un élève du cercle B. Celui-ci doit aussitôt, et au pas, se joindre au cercle A. Les élèves des deux cercles rajustent alors l'espace entre eux. L'exercice se poursuit ainsi jusqu'à ce qu'il ne reste que cinq ou six élèves dans le cercle B.

2. Disposer quelques obstacles ça et là dans la salle (chaise, cerceau, livre, corde à danser, table, etc.). Les élèves se groupent deux à deux, A et B. A fait un trajet qu'il choisit en utilisant ces obstacles dans un ordre quelconque. B essaie de reproduire le même trajet (a) les yeux ouverts, (b) les yeux fermés. Renverser les rôles.

L'improvisation.

Après avoir lu, résumé et commenté un texte (exemple : *La cigale et la fourmi* de La Fontaine), les élèves se divisent en équipes. Chaque équipe doit rendre les personnages et la situation (a) par mime, (b) par baragouinage, (c) par des paroles.

1. Chaque élève s'identifie à un personnage quelconque et se place devant un objet (chaise, coussin, soulier, règle, etc.). Chacun improvise une situation reliant son personnage à l'objet selon un sentiment choisi par l'animateur (fierté, frustration, timidité, affection, etc.).

2. L'animateur dispose une variété de ballons ça et là dans la salle. Chaque élève se choisit un ballon et, au son de la musique, improvise une situation.

3. Assis par terre, pieds nus, chaque élève improvise une situation à deux personnages joués par les deux pieds.

Les élèves se groupent par deux et improvisent une situation à quatre pieds, c'est-à-dire à quatre personnages.

4. Les élèves s'identifient à un animal quelconque. Chacun, au son de la musique, se comporte comme l'animal qu'il représente. Les élèves se groupent par deux et improvisent des situations causées par la rencontre des deux animaux.

5. Chaque élève développe la démarche et l'attitude d'un personnage auquel il s'identifie. Il le fait selon une situation suggérée par l'animateur (en portant un poids sur le dos, après s'être fait une entorse, après avoir été atteint d'une balle au bras gauche, etc.).

Chaque élève développe ensuite cette démarche selon un sentiment suggéré par l'animateur (colère, inquiétude, ennui, etc.).

Les élèves se groupent par deux. Ils jouent la rencontre des deux personnages qu'ils ont développés et improvisent une situation qui leur permet de prolonger le jeu. Quel est le dénouement?

Ressources pédagogiques

Films

Les expressions corporelles. 16 mm, coul., 4 mn., Morrelan-Lachford, Toronto, 1976. (Disponible à la cinémathèque du ministère de l'Éducation à Sudbury. № de cat. : 011766).

Toutes les parties du corps servent à exprimer nos idées et nos sentiments sans l'aide de la parole.

Expression dramatique. 16 mm, coul., 22 mn, Office du film du Québec, 1973. (Disponible à la cinémathèque du ministère de l'Éducation à Sudbury. № de cat. : 011977).

Par la prise de possession de l'espace et de l'assimilation du monde extérieur, l'enfant expérimente les rapports spatio-temporels. Il expérimente la communication globale avec les autres en prenant conscience des rapports émetteurs-récepteurs. (Cycle supérieur).

Je. 16 mm, n/b, 15mn, Office national du film, 1968. (Disponible à la cinémathèque du ministère de l'Éducation à Sudbury. № de cat. : 005 368).

Un mime solo, avec l'accompagnement d'effets sonores, où se déroule toute l'histoire de la civilisation.

Improvised Drama n° 1. 16 mm, n/b, 30 mn, B.B.C., Film Sales, 55 Bloor St. W., Toronto, 1966.

Deux enseignants britanniques aident différemment leurs élèves des cycles intermédiaire et supérieur à improviser des pièces de théâtre.

Improvised Drama n° 2. 16 mm, n/b, 30 mn., B.B.C., Film Sales, 55 Bloor St. W., Toronto, 1966.

En Angleterre, des élèves des cycles intermédiaire et supérieur poussent encore plus loin leur travail d'improvisation avant d'entreprendre l'étude de *Roméo et Juliette* et d'examiner certains problèmes du Vietnam.

Learning Through Movement. 16 mm, n/b, 32 mn, International Tele-Film Enterprise, 47 Densley Avenue, Toronto, 1968.

Pendant huit mois, des élèves des cycles moyen et intermédiaire parviennent à améliorer leurs mouvements physiques avec une souplesse et une coordination remarquables.

Movement in Time and Space. 16 mm, n/b, 30 mn, B.B.C. Film Sales, 55 Bloor St., W. Toronto, 1966. (Série : *Discovery In Experience*).

Des enfants d'une école britannique développent leur capacité de mouvement et de perception auditive. Une approche méthodologique fort intéressante à tous les niveaux d'enseignement.

Si on faisait des faces. . . 16 mm, coul., 18 mn 7 s, Office national du film, 1979. № de cat. : 106C 0279 166. (Disponible aussi sur vidéocassette, nº de cat. : 116C 0279 166.)

Des enfants conçoivent et réalisent entièrement une improvisation théâtrale : scénario, décors, costumes, maquillage, interprétation.

Three Looms Waiting. 16 mm, coul., 50 mn. B.B.C., 55 Bloor St., W. Toronto, 1972.

Dorothy Heathcote à l'oeuvre avec quatre différents groupes : des jeunes garçons (douze et treize ans); des plus jeunes (sept et huit ans), des jeunes (dix-sept et dix-neuf ans) et des enfants en difficulté.

Livres

Barret, G. *La pédagogie de l'expression dramatique.* Montréal, faculté d'éducation, Université de Montréal, 1974.

Un fascicule d'exercices particuliers en improvisation. L'expression et le développement du moi y dominent.

Barton, R. et al. *Nobody in the Cast.* Don Mills, Academic Press, 1969.

Un manuel qui présente une bonne série d'activités et des progressions permettant aux enseignants d'établir un programme de cours aux cycles intermédiaire et supérieur.

Beauchamp, A., R. Graveline et C. Quiviger.

Comment animer un groupe. Montréal, Éditions de l'Homme, 1976. 116p.

Un livre très pratique pour les enseignants qui ont moins d'expérience dans l'animation de groupe. Le livre s'adresse aux adultes et établit des principes de base essentiels à l'enseignant-animateur.

Bossu, H. et C. Chalaguier. *L'expression corporelle, méthode pratique.* Paris, Éditions le Centurion, [s.d.].

Ce livre est divisé en deux parties comprenant l'approche méthodologique et l'approche pédagogique. Il offre un grand nombre d'exercices, d'improvisations et de créations, depuis la découverte du corps, de ses ressources, jusqu'à la création par la danse et le mime.

Carboneau, M., L. Crustin et A. Dubois. *L'ABC de l'expression dramatique.* Ottawa, A.E.F.O., 1976.

Chaput, Jean-Marc. *Vivre c'est vendre.* Montréal, Éditions de l'Homme, 1975. 191p.

Un livre très intéressant. L'auteur incite les gens à s'engager dans la parade de la vie et développe chez eux une confiance en soi. C'est un livre à la portée de

tous, écrit dans un langage humoristique et imagé. (Les conférences de M. Chaput sont enregistrées sur disques).

Chevaly, M. *À la découverte d'un art dramatique vivant*. Paris, Éditions de l'école, 1966.

Dans la tradition de Chancerel, ce petit livre s'adresse surtout aux services à la jeunesse. Toutefois, il constitue une bonne source de renseignements sur divers aspects de l'art dramatique à l'école, dont la détente, l'éducation rythmique et corporelle, ainsi que certaines suggestions de jeux dramatiques.

Courtney, R. *Play, Drama and Thought*. Londres, Cassell and Collier, 1974.

C'est la base théorique de l'expression dramatique, qui doit être conçue comme processus d'apprentissage dans tous les domaines de l'éducation.

Dobbelaeere, Saragoussi. *Techniques de l'expression*. Paris, Presses de l'Île de France, 1973.

Une approche psychologique et pratique à l'apprentissage de l'expression. Axé sur la détente, cet ouvrage comprend quelques exercices favorisant la spontanéité.

Dow, M. *The Magic Mask. A Basic Textbook of Theatre Arts*. Toronto, Macmillan, 1965.

Un manuel de base pour initier les élèves aux techniques de production; particulièrement utile pour les élèves qui suivent un cours de deux ans.

Fluegelman, Andrew, ed. *The New Games Book*. Toronto, Doubleday, 1976 (New Games Foundation).

Ce livre comprend des jeux de mise en train pratiques et de nature à créer un climat d'entente pendant les cours d'expression dramatique.

Johnson, D. W. et F. P. Johnson. *Joining Together : Group Theory and Group Skills*. Englewood Cliffs (E.U.), Prentice-Hall, 1975. 480p.

La dynamique de groupe est mise en valeur dans ce livre dans une série d'exercices et de projets qui peuvent connaître des prolongements très intéressants au cycle supérieur.

Kemp, D. *A Different Drummer : An Ideas Book for Drama*. Toronto, McClelland and Stewart, 1972.

Un livre pratique d'exercices détaillés d'improvisation. En guise de préparation au cours, ce livre présente, à demi sous forme de dialogues, des progressions pour stimuler l'imagination.

King, N. *Giving Form to Feeling*. New York, Drama Book Specialists, 1975. 320p.

Un livre très utile pour l'enseignant débutant. Certaines des activités présentées relèvent des exercices de sensibilisation, au niveau des impressions sensorielles et de la conscience spatio-temporelle.

Kijonis, C. *The Mime Book*. New York, Harper and Row, 1974. 256p.

Un livre intéressant dans le domaine du mime. Les enseignants y trouveront de nombreux exercices.

Martin, J. *Jeux d'improvisation : huit leçons préparatoires à l'étude d'une pièce*. Ottawa, Éditions de l'Onde, 1978.

Ce guide pédagogique s'adresse particulièrement au cycle moyen. Cependant, les progressions détaillées s'adressent aussi aux enseignants débutants qui n'ont jamais fait d'animation et aux élèves qui n'ont jamais fait d'expression dramatique.

McGregor, Lynn et al. *Learning Through Drama*. Londres, Heinemann Education Books, 1977.

Une étude très poussée du rôle de l'improvisation en éducation. On y traite de ses buts et objectifs et on y présente des exercices cotés au cours d'une enquête de trois ans dans les écoles britanniques. L'évaluation occupe une place particulière dans cette étude.

Pemberton-Billing, Robin. *Teaching Drama*. Londres, University of London Press, 1965.

Ce petit livre est particulièrement utile dans la préparation d'un programme de cours au niveau des unités et des exercices.

Québec, ministère de l'Éducation. *Guide pédagogique. L'expression dramatique au secondaire*. Québec, ministère de l'Éducation, 1974.

Un guide pratique présenté sous forme de fiches. Structure générale : mise en train, détente, expression-communication. On explique le déroulement de la consigne, ses caractéristiques, son exploitation pédagogique.

Rioux, Monique. *L'enfant et l'expression dramatique*. Montréal, Éditions de l'Aurore, 1976.

Un livre qui propose une approche à la création collective menant au texte. Ce livre s'adresse aux enfants de six à douze ans.

Pujade-Renaud, C. *Expression corporelle, langage du silence*. Paris, Éditions sociales françaises, 1975.

Exposé plutôt psychologique sur le geste, l'expression corporelle. Un livre d'enrichissement personnel.

Spolin, Viola. *Improvisation for the Theatre*. Evanston (E.U.), Northwestern University Press, 1963.

Un ouvrage très détaillé qui présente des exemples précis et utiles d'improvisation et de jeu théâtral.

Stake, Robert E. *Evaluating the arts in education : a responsive approach*. Columbus (Ohio), Merrill, 1975. 122p.

Tanner, F.A. *Basic Drama Projects*. Pocatello (Idaho), Clark Publishing, 1977.

Un livre des plus pratiques au point de vue des ressources. Ce livre propose une méthode d'évaluation et de critique des projets. Structure des activités : réchauffement, mouvement, parole, interprétation, production, critique.

Wagner, Betty Jane. *Dorothy Heathcote : Drama as a Learning Medium*. Washington, D.C. National Educational Association, 1976.

Les méthodes de M^{me} Heathcote, ainsi que sa philosophie de l'expression dramatique sont rapportées dans ce livre très important, indispensable à tout enseignant.

Way, B. *Development Through Drama*. Londres, Longmans, 1967.

L'auteur présente la théorie et la pratique de l'expression dramatique. Les exercices d'improvisation sont particulièrement utiles. Il s'agit d'un livre de référence très important pour tout enseignant d'expression dramatique.

Musique

Creative Music. 9 disques et livrets. UD 30 1273. Disponible chez André Perrault, 1700 des Cascades, St-Hyacinthe (Québec) J2S 2J1 (tél. : (514) 774-5609). Prix : \$69.95.

Dans la lignée de «Choréo-Rythmes», Gilberte Gournand a réalisé ces disques avec Guy Joël Cipriani et Gérard Pérotin. Ceux-ci nous proposent des rythmes et des sonorités évocatrices et modernes qui faciliteront la pratique de la danse et de l'expression corporelle.

Messe pour le temps présent. Philips 836.893. Musique de Pierre Henry pour Maurice Béjart.

Ce disque constitue une courte synthèse de la musique électronique et concrète. La partie musicale fait appel à des percussions, des solos de vina indien et à la musique électronique. Excellent disque qui pourra servir dans l'expression libre des mouvements.

Métamorphose. UD 30 1243. Disponible chez André Perrault. Prix : \$69.95.

Musique de Francisco Semprun et Michel Christodoulides. Ce disque veut cristalliser l'attention de l'auditeur sur le pouvoir suggestif des sons et de la musique et, de là, faire en sorte que naisse et fleurisse en lui le mouvement-rêverie, le poème corporel, l'acte singulier par lequel il incarnera les visions de ses espaces intérieurs.

The Velvet Gentleman : The Music of Erik Satie. De-ram, London, Stereo DESS 180036, the Camarata Contemporary Chamber Group.

Ce disque de musique de chambre se prête très bien aux exercices de la danse, du mouvement lent et gracieux.

Voir aussi la musique de Stravinsky, Prokofiev, Vivaldi, Debussy, Leroy Andersen, Jean-Pierre Rampal, Ferde Grofe, Gillespie, Kaufman, Gagnon et Léveillé.

Min Gu Ontario. Ministère de
792. l'éducation.
070713 Expression dramatique
059dr
TSS
1981
franc

81 - 040
ISBN-0-7743-6270-7